

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

OBSTACLES AU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE D'INSTITUTRICES
AU BURKINA FASO : FACTEURS INDIVIDUELS,
SOCIOCULTURELS ET INSTITUTIONNELS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR
RASMANÉ SAWADOGO

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Au terme des travaux produits pour ce mémoire, j'ai l'honneur de témoigner ma gratitude et mes hommages à des personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à sa réalisation.

Mes plus sincères remerciements à ma directrice de recherche madame Brigitte Voyer, une professionnelle de la recherche aux qualités immenses aussi bien professionnelles qu'humaines. Grâce à son ouverture, sa disponibilité, sa rigueur au travail et son professionnalisme, j'ai non seulement réalisé mon mémoire dans des conditions idéales de travail, mais, j'ai pu compléter aussi grâce à son sens d'accompagnement, mes connaissances en matière de recherche scientifique. Vivement que cette collaboration puisse se poursuivre.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance aux professeures de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Québec à Montréal, plus particulièrement à madame Sophie Grossmann, à madame Chantal Ouellet et à madame Sylvie Ouellet, qui m'ont toujours apporté leurs encouragements aussi bien lors de leurs cours que durant la rédaction du mémoire. Je les remercie pour leur participation à ma formation académique et pour leur soutien moral. De même, je remercie madame Audrey Dahl pour ses remarques intéressantes sur la première version de mon mémoire ainsi que le professeur Pierre Doray pour ses enseignements de la sociologie de l'éducation.

Je tiens également à remercier monsieur Halidou Sawadogo, monsieur Eugene Gagnon et monsieur Arnaud Zida qui ont contribué à la finalisation de ce mémoire par leurs multiples apports.

Ma gratitude va également à l'endroit des institutrices qui ont contribué par leurs riches récits de vie à la réalisation de ce mémoire. J'ose espérer que leur participation serait d'un apport positif pour les futures jeunes institutrices.

Ma reconnaissance à la structure qui m'a permis de poursuivre mes études au Canada; il s'agit du Programme Canadien de Bourses de la Francophonie (PCBF). Je dis un grand merci à toute son équipe dirigeante pour son soutien multiple et multiforme qui a permis de passer un agréable séjour et a facilité mes études.

Je remercie les familles d'Andrée-Anne Godet, d'Eugène Gagnon et d'Hamidou Yonli au Canada qui m'ont également soutenu par leur accueil dans leur famille respective lors des fêtes, et ce, durant mon séjour au Canada. Ces moments agréables m'ont aidé à relaxer et à mieux orienter mes études. Dans la même veine, mes remerciements vont à Cédric Zoungrana, à mes colocataires de la résidence de l'Est de l'UQAM et aux boursières et boursiers PCBF à l'UQAM qui ont, d'une manière ou d'une autre, facilité mon séjour à Montréal.

Ma gratitude va également aux familles Sawadogo, Kaboré et Kafando qui n'ont cessé de soutenir ma famille restée au pays. Cela m'a permis de réussir mes études loin de mon épouse et de nos enfants sans inquiétude.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mon épouse
Sawadogo/Tirouda Marètou et à nos enfants :
 Dalil,
 Nouria,
 Fahim,
 Fatiha.

Pour leur patience, ils ont été une grande
inspiration pour moi, loin de mon pays!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS -----	ii
DÉDICACE-----	iv
TABLE DES MATIÈRES-----	v
LISTE DES TABLEAUX-----	ix
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS -----	x
RÉSUMÉ-----	xii
ABSTRACT -----	xiv
INTRODUCTION -----	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE -----	5
1.1 Féminisation du corps enseignant et sous-représentation des enseignantes dans les postes de responsabilité -----	5
1.2 Formation et recrutement des institutrices en Afrique Occidentale Française (AOF) et au Burkina Faso -----	12
1.3 Organisation du développement de la carrière des enseignants(es) au Burkina Faso -----	14
1.4 Question de recherche -----	16

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE-----	18
2.1. Synthèse des connaissances -----	18
2.1.1 Définitions conceptuelles -----	19
2.1.2 Étapes, mobiles et dimensions de la carrière-----	23
2.1.3 Typologies de carrière-----	27
2.1.4 Facteurs influençant la carrière féminine-----	28
2.1.5 Facteurs influençant la carrière enseignante -----	33
2.2 Cadre de référence théorique -----	37
2.2.1 Carrière et développement de carrière -----	38
2.2.2 Facteurs d'influence du développement de carrière -----	39
2.3 Objectifs de recherche -----	44
2.3.1 Objectif principal-----	44
2.3.2 Objectifs spécifiques-----	44
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE-----	45
3.1 Posture épistémologique -----	45
3.2 Approches privilégiées -----	46
3.3 Population à l'étude -----	47
3.4 Stratégie d'échantillonnage -----	47
3.5 Recrutement des participantes-----	48
3.6 Échantillon de recherche -----	49
3.7 Collecte des données : méthodes et instruments -----	51
3. 8 Déroulement des entretiens -----	52
3.9 Analyse des données-----	54
3.10 Précautions éthiques-----	56

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS -----	57
4.1 Description synthèse des participantes -----	57
4.2 Caractéristiques du développement de carrière des participantes et analyse verticale -----	59
4.2.1 Mariama cas n°1 -----	59
4.2.2 Alima cas n° 2 -----	64
4.2.3 Pauline cas n°3 -----	68
4.2.4 Pascaline cas n°4 -----	71
4.2.5 Safiata cas n°5 -----	76
4.2.6 Florence cas n°6 -----	81
4.2.7 Taladie cas n°7 -----	84
4.2.8 Antoinette cas n° 8 -----	87
4.2.9 Folpoa cas n° 9 -----	92
4.3 Analyse horizontale -----	95
4.3.1 Facteurs liés au développement de carrière -----	95
4.3.2 Facteurs individuels -----	97
4.3.3 Facteurs socioculturels -----	105
4.3.4 Facteurs institutionnels -----	118
4.3.5 Autres éléments -----	123
4.3.6 Conclusion de l'analyse horizontale -----	124
CHAPITRE V DISCUSSION -----	126
5.1 Principaux obstacles à l'évolution de la carrière des institutrices au Burkina Faso. -----	126
5.1.1 Politique d'affectation et organisation de l'offre de formation initiale et continue -----	127
5.1.2 Niveau académique et participation individuelle à la formation continue -----	129

5.1.3 Institutrice, mère et épouse : des rôles en tension -----	131
5.1.4 Perception de la femme dans un rôle de pouvoir -----	133
5.1.5 Manque de soutien et de modèles professionnels -----	134
5.1.6 Synthèse de la discussion -----	137
5.1.7 Propositions de pistes pour une amélioration de la situation -----	139
CONCLUSION -----	143
ANNEXE A EVOLUTION DE LA CARRIERE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE -----	149
ANNEXE B ANNONCE DE RECRUTEMENT DE PARTICIPANTES À L'ÉTUDE -----	150
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT -----	152
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN -----	157
ANNEXE E MODÈLE DE DONNÉES BRUTES ISSUES DE LA PHASE DE CODAGE -----	159
ANNEXE F MODÈLE DE SYNTHÈSE DES FACTEURS D'INFLUENCE (CAS N°4) -----	163
RÉFÉRENCES -----	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Développement de carrière : dimensions, sous-dimensions et indicateurs. -	42
2.2 Facteurs défavorables : dimensions, sous-dimensions et indicateurs. -----	43
3.1 Description de l'échantillon.-----	51
4.1 Synthèse de la description des participantes.-----	58

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ADP :	Assemblée des Députés du Peuple
AOF :	Afrique Occidentale Française
APE :	Association des Parents d'élèves
BAC :	Baccalauréat
BEPC :	Brevet d'études du Premier Cycle
BF :	Burkina Faso
BIT :	Bureau International du Travail
CAF/CPI :	Certificat d'Aptitudes aux Fonctions de CPI
CAF/IEPD :	Certificat d'aptitude aux Fonctions d'IEPD
CAP :	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEAP :	Certificat Élémentaire d'Aptitude pédagogique
CEB :	Circonscription d'Éducation de Base
CM 2 :	Cours Moyen deuxième Année
CPI :	Conseiller Pédagogique Itinérant
CSAP :	Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique
DEB Pr :	Direction de l'Enseignement de Base Privé
DGEB :	Direction Générale de l'Enseignement de Base
DGENF :	Direction Générale de l'Éducation Non Formelle

DGESS :	Direction Générale des Études et des statistiques sectorielles
DFE/ENEP :	Diplôme de Fin d'études ENEP
EPFEP :	École Privée de Formation d'enseignants du Primaire
EPT :	Éducation pour tous
ENEP :	École Nationale des Enseignants du Primaire
ENS/UK :	École Normale Supérieure / Université de Koudougou
FMI :	Fonds Monétaire International
IAC :	Instituteur Adjoint Certifié
IC :	Instituteur Certifié
IEPD :	Inspecteur d'Enseignement du Premier Degré
IP :	Instituteur Principal
ISU :	Institut de Statistiques de l'UNESCO
MENA :	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
MEBA :	Ministère de L'Éducation de Base et de l'Alphabétisation
PAS :	Programme d'Ajustement Structurel
PDSEB :	Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base
PIB :	Produit Intérieur Brut
SG :	Secrétariat Général
UA :	Union Africaine
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM :	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

La présente recherche identifie, catégorise et décrit les facteurs qui entravent l'évolution de la carrière d'institutrices vers les postes de direction pédagogique et administrative au Burkina Faso. Cette étude qualitative/interprétative à visée exploratoire a donné la parole à des actrices de terrain afin qu'elles décrivent leur expérience professionnelle et en particulier leur évolution de carrière. Une approche biographique de type récit de vie a été adoptée pour la cueillette des données. Neuf (9) institutrices, issues de trois régions du Burkina Faso, ayant au moins dix ans d'expérience d'enseignement et qui n'ont pas connu une évolution de carrière comme elles l'auraient souhaitée ont participé à l'étude. La collecte des données a été réalisée par des entretiens individuels à l'aide d'un guide. Celui-ci a été élaboré à partir d'un cadre de référence privilégiant une conception de la carrière qui se rattache principalement au courant théorique de l'interactionnisme symbolique. L'analyse de données a permis d'identifier des dimensions objectives et subjectives de la carrière ainsi que les obstacles à son développement.

L'étude révèle l'existence de facteurs individuels, socioculturels et institutionnels qui s'imbriquent entre eux, souvent difficile à dissocier, et qui font obstacle à l'évolution de la carrière des institutrices interviewées. Il est constaté que la majorité de ces institutrices s'engagent dans l'enseignement avec un niveau académique peu élevé. Celles-ci connaissent une évolution linéaire ascendante dès le début de leur carrière, mais cette évolution ne se poursuit pas dans le long terme sous l'effet d'obstacles.

Les principaux obstacles relevés sont entre autres : une formation initiale jugée insuffisante au regard du niveau de recrutement des institutrices, une offre de formation continue qui ne prend pas en compte les réalités associées au contexte géographique, social et administratif des institutrices, l'expérience du « conflit de rôles » étant mère, épouse et institutrice à la fois et une perception péjorative de la femme dans un rôle de pouvoir. La répartition des tâches domestiques se révèle également un tabou qui participe à freiner leur évolution, en plus du manque de soutien et de modèle d'identification positive en début de leur carrière.

Puisque cette étude exploratoire identifie et décrit des barrières au développement de carrière des institutrices au Burkina Faso, elle veut jeter les bases par d'autres études

qui pourront les approfondir et les décrire précisément. Aussi, les résultats de la présente étude convergent vers d'autres résultats, dont certains ne sont pas spécifiques à la carrière des institutrices, mais qui touchent la question de la situation de la femme et le monde du travail en général. À plusieurs niveaux, des propositions de pistes d'action ont été également présentées.

Mots clés : carrière, évolution, institutrice, Burkina Faso.

ABSTRACT

This research identifies, categorizes and describes the factors that hinder the evolution of the career of female teachers towards teaching and administrative management positions in Burkina Faso. This exploratory qualitative / interpretative study gave the floor to field actresses to describe their professional experience and their career development. A biographical life story approach was adopted for data collection. Nine (9) women teachers from three regions of Burkina Faso, with at least ten years of teaching experience and who did not experience career development as they would have wished, participated in the study. Data collection was carried out through individual interviews using a guide. It was developed from a frame of reference privileging a conception of the career which is related mainly to the theoretical current of the symbolic interactionism. Data analysis has identified objective and subjective dimensions of the career as well as obstacles to its development.

The study reveals the existence of individual, socio-cultural and institutional factors that overlap with each other, often difficult to dissociate, and which hinder the career development of the teachers interviewed. It is found that most of these teachers engage in teaching with a low academic level. At the beginning, these women experience an evolution in their career, but this positive evolution does not continue in the long term under the effect of obstacles that arise.

The main obstacles identified include: initial training regarded as insufficient in view of the level of recruitment of women teachers, an offer of continuing education that does not take into account the realities associated with the geographical, social and administrative context of teachers, an experience of the "role conflict" being mother, wife and teacher at the same time and a pejorative perception of the woman in the role of power. The distribution of household chores is also a taboo that slows down their evolution, in addition to a lack of support and a positive identification model during the early stages of their careers.

Since this exploratory study identifies and describes barriers to career development for female teachers in Burkina Faso, it wants to lay the groundwork for other studies that can deepen and describe them precisely. Also, the results of this study converge

towards other results, some of which are not specific to the career of women teachers, but which touch on the issue of the situation of women and the world of work in general. On several levels, proposals for courses of action were also presented.

Key words: career, evolution, teacher, Burkina Faso.

INTRODUCTION

Un des facteurs clés de développement des sociétés est sans conteste l'éducation. Celle-ci est un moteur de croissance social et économique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'à travers le monde un accent particulier est de plus en plus accordé à ce secteur. C'est le cas dans les pays de l'Organisation de Coopération et de développement économique (OCDE, 2015) où la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation a augmenté au cours des dernières années. Le financement de l'éducation est devenu une priorité sociale à tel point que de 1995 à 2008, il a augmenté dans plus de 20 pays membres de cette organisation (OCDE, 2015).

L'Afrique n'est pas en reste puisque des efforts considérables ont été faits dans l'investissement au secteur de l'éducation. Si des efforts considérables sont faits dans le financement de l'éducation, en Afrique, la gestion de celui-ci pour une éducation à la fois meilleure, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, demeure une question préoccupante. On sait, plusieurs facteurs permettant d'assurer la mission de l'éducation en Afrique, tels que le recrutement et la formation du personnel enseignant, les infrastructures, le matériel didactique et les fournitures scolaires demeurent prioritaires (Lauwerie et Akkari, 2015). Dans le souci d'une gestion rationnelle des finances, concernant le programme « l'Éducation pour tous » (EPT), plusieurs pays africains ont mis un accent particulier sur le problème du manque d'enseignants (es). Cela s'est traduit par le recrutement d'enseignants (es) moins formés et moins rémunérés (UNESCO, 2015). Cette situation n'a pas manqué de provoquer non seulement un manque de motivation chez le personnel mais de marquer aussi des insuffisances remarquables sur les compétences professionnelles

(Bruno, 2003). En plus, dans le but de répondre aux objectifs de « l'Éducation pour tous », le continent africain devrait créer 2,3 millions de nouveaux postes d'enseignants d'ici 2030 (UNESCO, 2014). Toujours avec les contraintes budgétaires, il n'est pas exclu que certains pays africains privilégient la quantité au détriment de la qualité à travers le recrutement de divers statuts d'enseignants tels que les enseignants contractuels, communautaires ou volontaires. Il est commun que des enseignants œuvrant dans les mêmes établissements scolaires reçoivent des traitements salariaux et d'organisation de carrières différents. Cette diversité de statuts et de traitement n'encourage pas la plupart des enseignants à développer positivement leur perspective de carrière en éducation en Afrique Subsaharienne (Lauweri et Akkari, 2015).

Pourtant il est connu de nos jours que l'investissement dans la formation initiale et permanente du personnel enseignant est un des facteurs déterminants pour la qualité de l'éducation. Selon l'OCDE (2015), il s'agit du facteur le plus important pour assurer la qualité des enseignants. Dans cette logique, les responsables de l'éducation et les gouvernements devraient y accorder une attention particulière (Tardif, 2013). Ce spécialiste de la profession enseignante signale qu'une telle attention devrait se traduire par un recrutement d'enseignants d'un niveau académique acceptable suivi d'une formation initiale et continue de qualité. En plus de la prise en compte du facteur de « l'effet maître » sur la réussite des élèves, il faut aussi prendre en compte d'autres facteurs non moins importants tels que des meilleures conditions de travail, des classes moins nombreuses, du soutien de la part des premiers responsables d'établissement et de bons salaires afin d'attirer les meilleurs candidats (Tardif, 2013). En Afrique, certaines études ont également souligné qu'un système éducatif peut être une réussite ou en partie un échec en raison de la qualité des enseignants. C'est pourquoi des facteurs objectifs comme, le recrutement de candidats avec un bon niveau général, une bonne formation initiale et l'organisation et le suivi des carrières

devraient être au centre des préoccupations (Nadine, 2013 ; Lauwerier et Akkari, 2015).

Le présent projet de recherche s'intéresse à ce dernier volet, à savoir l'organisation conséquente et le suivi des carrières qui est l'un des facteurs essentiels pour une éducation de qualité. Il s'intéresse plus particulièrement au développement des carrières des institutrices. On sait, à travers le monde, les femmes sont les plus nombreuses dans le secteur de l'enseignement (ISU - Institut des Statistiques de l'Unesco, 2015). Cependant, les postes de responsabilité dans ce secteur sont principalement masculins (Tardif, 2013). En Afrique, avec les objectifs de l'enseignement primaire universel de nombreux recrutements en personnel enseignant ont été opérés. Cela a contribué à une augmentation considérable du personnel féminin dans la profession d'enseignant dans bon nombre de pays de l'Union Africaine (UA, 2014). Mais la faible présence des femmes dans les postes de responsabilité en éducation, comme le souligne Tardif (2013) pour le cas du Québec, demeure une réalité en Afrique également. Selon de récents écrits, cela est dû à de multiples facteurs à la fois individuels, socioculturels et institutionnels (Mebada, 2009; Brière 2013; Rouamba et al., 2010). D'autres facteurs non moins importants sont relevés dans les écrits scientifiques. C'est le cas du *plafond de verre*, un ensemble de barrières fixées intentionnellement par les administrations publiques et privées pour empêcher l'ascension des femmes vers les postes de responsabilités (Laufer, 2004).

C'est dans ce contexte de sous-représentation des femmes dans les postes de décision en éducation que s'inscrit la présente recherche. Elle porte précisément sur le développement de carrière d'institutrices au Burkina Faso : les facteurs individuels, socioculturels et institutionnels. Réalisée dans une perspective exploratoire, l'étude s'est donnée pour objectif d'identifier et d'analyser les facteurs qui entravent le

développement de carrière des institutrices vers les postes de responsabilité pédagogique et administrative au Burkina Faso.

Le mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier porte sur la problématique générale qui a abouti à notre question de recherche. Son premier point porte sur la forte féminisation du secteur de l'éducation à travers le monde et la faible représentation des femmes dans les postes de responsabilité. Le second point et le troisième point de ce chapitre s'attardent sur la formation et le recrutement des institutrices en Afrique occidentale française et l'évolution des carrières des enseignants au Burkina Faso. La question de recherche qui met fin à ce chapitre porte sur les facteurs qui entravent le développement de la carrière des institutrices au Burkina Faso. Le second chapitre présente le cadre de référence. Dans ce dernier, il est question des résultats de la recension des écrits. Le troisième chapitre du mémoire est consacré à la méthodologie. Il est question de la posture épistémologique et du type d'approche adoptés par cette étude qualitative/interprétative à visée exploratoire. Le second point du chapitre décrit notre méthodologie basée sur l'approche biographique adoptée à travers le récit de vie. Nous traitons aussi de la population à l'étude, de la stratégie d'échantillonnage en plus de décrire les instruments de collecte de données ainsi que la stratégie d'analyse des données. Il sera question aussi des considérations éthiques. Dans le quatrième chapitre, une synthèse des caractéristiques des participantes est présentée ainsi que les résultats de l'analyse verticale et horizontale. C'est dans le cinquième chapitre que ces résultats sont interprétés et discutés en cinq principaux points.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Une éducation de qualité pour tous en Afrique passe nécessairement par la prise en compte de nombreux paramètres, parmi lesquels figurent la valorisation du corps enseignant et le suivi des carrières (Nadine, 2013 ; Lauwerier et Akkari, 2015). Dans ce chapitre, le contexte général de l'étude, le recrutement, la formation et l'organisation de la carrière des enseignantes en Afrique subsaharienne et au Burkina Faso ainsi que la question de recherche seront abordés.

1.1 Féminisation du corps enseignant et sous-représentation des enseignantes dans les postes de responsabilité

À travers le monde et précisément dans les pays développés, le corps enseignant est constitué par les trois quarts environ de femmes (UNESCO, 1990). Cette surreprésentation des femmes s'observe ailleurs dans le monde. Selon les statistiques annuelles de 2015 en France, les enseignants du premier degré du secteur public sont majoritairement des femmes, car, elles représentent 82% du personnel enseignant. Selon les mêmes données statistiques annuelles de 2015 en France, cette représentation importante s'étend aussi dans le second degré où 58% des professeurs d'éducation et 62% des professeurs de sport sont des femmes. Au Québec, selon les statistiques récentes (2010), l'enseignement est quasi exclusivement occupé par les

femmes. En effet, celles-ci représentent respectivement 87% et 62% du personnel au primaire et au secondaire (Tardif, 2013). Dans le même ordre d'idée, cet auteur souligne que cette prédominance des femmes dans le corps enseignant s'est accentuée ces dernières décennies et se prolongera dans le temps avec une concentration des postes de responsabilité dans les mains des hommes en milieu scolaire. En d'autres termes, même si les femmes sont en très grand nombre dans l'enseignement, les postes de responsabilités administratives et les postes de directions scolaires reviennent aux hommes (Tardif, 2013). « Le plafond de verre » qui selon Laufer (2004) est considéré comme le regroupement des obstacles visibles et invisibles qui contribuent à séparer les femmes du haut niveau de la hiérarchie professionnelle et organisationnelle n'est pas sans conséquence sur de tels constats. En effet, Baudoux (1997, p. 225), dans sa recherche sur les *femmes cadres en éducation et le plafond de verre* souligne que :

Jusqu'à l'introduction des premiers programmes d'accès à l'égalité dans les commissions scolaires et les collèges au milieu des années 1980, l'on a assisté pendant quelque trente ans, au Québec, à une diminution progressive de la proportion des femmes occupant des postes de direction dans les commissions scolaires et les collèges. Il s'agit d'un phénomène à la fois complexe et paradoxal dans la mesure où il se produit au moment où la société prône les principes d'égalité des sexes.

Selon Charbonneau (2009), le secteur de l'enseignement va probablement rester féminin dans le futur. Plusieurs observations suggèrent qu'il est important de revoir la gestion de la profession enseignante ainsi que la formation afin de permettre une ascension des femmes aux postes de responsabilité dans le domaine.

En Afrique subsaharienne, les femmes tendent à occuper une place importante dans les sphères de la fonction publique et précisément dans les secteurs sociaux comme l'enseignement (Ilboudo, 2010). Mais, il faut relever que des disparités existent toujours dans certaines zones du continent. Selon Lauwerier et Hakkâri (2015), les

enseignantes sont souvent sous-représentées et cela est imputable à des facteurs socioculturels et historiques dans certains pays. On peut citer entre autres facteurs, la discrimination à la formation, le fait de sacrifier la scolarité de la jeune fille au profit de celle du garçon dans la famille, le clivage traditionnel, la tendance à réserver la sphère domestique exclusivement aux femmes et la sphère publique aux hommes (Mebada, 2009).

Au-delà de ces disparités, la féminisation dans le secteur de l'éducation gagne du terrain. Selon le dernier rapport sur l'éducation continentale (UA, 2014), dans treize pays en Afrique, les enseignantes à l'école primaire dépassent en nombre leurs homologues masculins. Elles sont deux fois plus nombreuses que les hommes au Cap-Vert et à l'Ile Maurice tandis qu'au Lesotho, elles le sont trois fois plus. Aussi, depuis la conférence mondiale de Jomtien en 1990, les pays africains ont pris la décision de relever les défis de « l'Éducation pour tous » (EPT), ce qui s'est traduit dans la pratique par une scolarisation massive au primaire et par un recrutement important d'enseignants et d'enseignantes (Djibo, 2010). Dans cette lancée, à l'instar d'autres pays africains, le Burkina Faso qui connaissait un fort déficit de personnel enseignant a doublé son effectif d'enseignantes. En effet, selon les données statistiques de la Banque Africaine de Développement, le personnel féminin dans l'enseignement primaire en 1998 au Burkina Faso était de 24,4%. En 2013, ce taux est passé à 48,66% si on se base sur les données statistiques de la direction générale des études et des statistiques sectorielles (DGESS, 2014). Au regard de cette tendance, le personnel enseignant du primaire au Burkina Faso semble évoluer vers sa féminisation. Pourtant, on constate que l'évolution dans la carrière professionnelle¹ est lente comparativement à celle de leurs homologues hommes. Les enseignantes sont sous-représentées dans les postes d'encadrement et de responsabilité

¹ Nous entendons ici par évolution professionnelle de la carrière, la progression d'un(e) enseignant(e) dans sa vie professionnelle, qui franchit les étapes en passant de la plus basse catégorie à la plus haute catégorie du corps (Guichard et al., 2007).

administrative (Maiga, 2015). Selon la DGESS (2014), les proportions des encadreurs pédagogiques comparativement à leurs homologues hommes se présentent comme ceci : 22% pour les institutrices principales (directrices d'école titulaire d'un titre de capacité), 14 % pour les conseillères pédagogiques itinérantes et 12% pour les inspectrices de l'Enseignement du Premier Degré.

La présente recherche s'est intéressée à l'ascension des institutrices vers les postes d'encadrement pédagogiques et de responsabilités administratives dans le système éducatif. Elle a cherché précisément à identifier les obstacles à l'évolution des institutrices vers les postes de responsabilité pédagogique du système éducatif burkinabè. Une meilleure connaissance de ces obstacles peut contribuer à réduire les difficultés que connaissent certaines femmes dans l'ascension vers les postes de responsabilités éducatives et peut participer à améliorer la qualité de l'éducation au niveau local, national et sous régional. On sait que les institutrices durant la période coloniale, bien que leur nombre fût limité, ont participé activement et positivement aux côtés de leurs homologues hommes aux diverses luttes qui ont conduit les colonies vers les indépendances dans les années 1960 (Barthélémy, 2003). L'ascension d'un nombre important de femmes dans les postes de responsabilité pourrait contribuer de nos jours à la lutte contre les multiples fléaux que connaissent les pays en voie de développement. Effectivement, comme le signale Brière (2006), citant les données de la Banque Mondiale et des Nations Unies, la participation des femmes à la gouvernance permet de réduire la pauvreté. De l'avis de certains chercheurs, tels que Tremblay (1998), qui ont étudié cette question dans le contexte du Québec, la présence des hommes et des femmes au niveau de la sphère décisionnelle de l'éducation pourrait certainement encourager et favoriser plus de femmes à tendre vers ces postes de responsabilité. Aussi, Ilboudo, (2010 :10) souligne que : « Il n'y aura pas de développement durable ni de démocratie sans une participation égalitaire entre les hommes et les femmes dans la gestion des affaires publiques ». La collaboration entre hommes et femmes au niveau décisionnel

favoriserait considérablement l'atteinte des objectifs escomptés dans des secteurs sociaux tels que l'éducation et la santé. Cette collaboration permettrait également l'émergence de thèmes spécifiques comme la nutrition, la reproduction et l'éducation pour tous dans la gestion des affaires publiques (Brière, 2006). Aussi, Lee Gosselin et al. (2012 : 5) affirment qu'

il est de plus en plus reconnu à l'échelle internationale que la mixité ajoute une valeur aux organisations et accroît un retour sur l'investissement pour la société. La mixité permet de mieux circonscrire les besoins de la clientèle qui, elle, est diversifiée ; d'anticiper et de résoudre les problèmes et d'assurer le suivi des décisions avec plus de diligence.

Selon l'UNESCO (2006), pour que les filles et les femmes accèdent à l'éducation, certaines mesures doivent être prises. Notamment l'amélioration du statut des femmes dans la société en général. En plus, il a été souligné que les filles sont plus susceptibles de rester à l'école lorsque les enseignants sont des femmes et que cela est lié à certaines pesanteurs socioculturelles (Lauwerier et Akkari, 2015).

Identifier les divers facteurs qui constituent des obstacles à l'évolution de la carrière des institutrices vers les postes d'encadrement et de responsabilité au niveau des instances décisionnelles de l'éducation serait une des pistes de réponse à cette vision de l'UNESCO (2006). Aussi, l'évolution de la carrière des femmes pourrait permettre aux États de tirer le plein parti des ressources humaines pour un développement durable sur le continent africain (Mebada, 2010).

Au début des années 1990, dans le but de permettre l'accès à l'enseignement de base au plus grand nombre d'enfants de 3 à 16 ans, également, d'accroître les performances en matière d'alphabétisation et enfin de favoriser l'accès des filles à l'éducation, le ministère de l'Éducation du Burkina Faso a mis en place un programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB, 2011-

2020)². L'un des objectifs spécifiques de ce programme est la consolidation des capacités de gestion et d'évaluation des structures centrales et décentralisées dirigées par les cadres de l'éducation. La réussite de cet objectif à court, moyen et long terme passe nécessairement par la conjugaison des expériences aussi bien des cadres masculins que féminins dans le secteur de l'éducation, car, selon Lee Gosselin et al. (2012), la conjugaison de leurs efforts dans les institutions publiques ou privées constitue un facteur favorisant l'atteinte des objectifs escomptés. Dans cette perspective, il paraissait donc judicieux de nous interroger sur l'évolution des femmes vers ces postes de responsabilités.

Dans le domaine de la recherche scientifique, plusieurs travaux théoriques ont été réalisés sur la carrière (Huberman, 1989 ; Driver, 1982 cité par Cardin, 1995 ; Mercure et al, 1991 ; Watts, Super et Kidd, 1981 cité par Francine, 1998 ; Bujold et Gingras, 2000 ; Becker et al, 2009, cité par Martiniello et al., 2010). Des recherches empiriques se sont intéressées à la carrière des femmes (Brière, 2006 ; Roumba et al, 2010 ; Mebada, 2009). D'autres recherches empiriques, pour leur part, se sont focalisées particulièrement sur la carrière des enseignantes dans divers contextes géographiques (Tremblay, 1998 ; Bourakis, 2015). Certains de ces auteurs traitent de la sous-représentation des femmes dans les sphères politiques ou dans les postes de responsabilité dans l'administration publique et de direction d'écoles (Brière, 2006 ; Tremblay, 1998 ; Bourakis, 2015). On peut retenir de certains résultats que, de plus en plus, des enseignantes qui seraient intéressées à évoluer dans leur carrière préfèrent assurer un leadership sur le plan pédagogique. Ce qui signifie qu'elles préfèrent être des modèles dans la pratique pédagogique au lieu de réaliser des activités liées à des responsabilités administratives telle que la direction des écoles

² Le programme de développement stratégique de l'éducation de base 2011-2020 s'inscrit dans les projets des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Il fait suite au plan décennal de développement de l'éducation de base 2001-2011 formulé par le Burkina Faso dans le but de trouver des solutions définitives aux problèmes qui se posent au développement de l'éducation et de réaliser les objectifs de l'EPT en 2015.

(Tremblay, 1998). Des recherches empiriques utilisant des échantillons mixtes (femmes-hommes) montrent également que le réseau social, et l'apport des anciens collègues, surtout les plus expérimentés peut avoir un impact positif ou négatif sur l'évolution de la carrière des jeunes enseignants-es (Huberman, 1989 ; Tremblay, 1998 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Lauwerier et Akkari, 2015). Selon Huberman (1989), la suite de l'évolution d'une carrière harmonieuse ou désenchantée d'un enseignant débutant (e) dépend de la gestion administrative de l'établissement scolaire. En plus, Brière (2006) et Mebada (2009) avancent que la femme africaine a souvent intériorisé des valeurs traditionnelles qui entraînent un repli sur elle-même, situation qui constitue une barrière pour sa progression professionnelle. L'ensemble de ces travaux indique donc qu'il y a des facteurs défavorables qui font obstacle à l'évolution de la carrière des femmes en général, et celle des enseignantes en particulier.

Cependant, à notre connaissance, il n'y a pas de travaux scientifiques qui traitent directement des barrières liées à l'évolution de la carrière des enseignants ou des enseignantes de l'Afrique au sud du Sahara et plus précisément du Burkina Faso. L'absence de connaissances à leur sujet empêche d'améliorer l'accompagnement des institutrices dans l'évolution de leur carrière. Il a donc été considéré pertinent d'étudier la situation de la carrière des enseignantes de ce pays en les examinant à partir de facteurs identifiés dans d'autres études. La présente recherche a voulu identifier les facteurs d'influence afin de contribuer à ce manque. Elle cherche également à signaler d'autres pistes de recherches en sciences de l'éducation et plus particulièrement la question de la carrière des institutrices. Aussi, cette étude cherche à servir de base pour assurer une meilleure offre de la formation continue des enseignants dans les écoles professionnelles. Elle peut contribuer à favoriser l'évolution de la carrière des enseignantes. De plus, il a été envisagé que les conclusions de la recherche pourraient être prises en compte dans les politiques de gestion des carrières du personnel enseignant pour une gouvernance efficace dans les

systèmes éducatifs au Burkina Faso. Selon Brière (2006), des chercheurs plaident pour que des travaux scientifiques soient entrepris dans les pays en voie de développement sur des femmes qui ont connu des succès professionnels afin de contribuer à la recherche sur la progression des carrières féminines. Bourakis (2015) souligne qu'il serait nécessaire de creuser davantage afin de comprendre les raisons qui poussent les hommes plutôt que les femmes vers les postes de responsabilité comme celui de direction d'école.

1.2 Formation et recrutement des institutrices en Afrique Occidentale Française (AOF) et au Burkina Faso

Le niveau de recrutement et la qualité de la formation peuvent avoir des impacts sur l'évolution de la carrière (Tardif, 2013). Pour saisir ce qui en est, il convient d'illustrer comment la formation des instituteurs et institutrices était organisée en Afrique-Occidentale Française (AOF) durant la période coloniale et la période postcoloniale à ce jour.

À ce sujet, précisons que vers la fin des années 1930, s'ouvrait en AOF la première école de formation pour institutrices à Rufisque au Sénégal. Cette école a vu le jour plus d'une vingtaine d'années après l'école de William Pointy qui était réservée exclusivement à la formation des hommes. L'école de Rufisque créée par l'administration coloniale formait une vingtaine d'institutrices issue de familles moyennes (privilegiées) et venant de toutes les contrées de l'AOF. Dès la période coloniale, cette institution a marqué significativement la formation des institutrices en AOF. Elle a, par sa rigueur et sa discipline, en matière de formation, contribué à former des institutrices responsables et des leaders qui ont participé aux côtés de leurs homologues hommes à la lutte de leur pays respectif vers les indépendances. Un effort particulier était mis tant sur le recrutement des institutrices que sur la formation au regard des performances des sortantes de cette institution sur le terrain (Barthélemy,

2002). Après les années 1960 et jusqu'au milieu des années 1980, alors que les instituteurs pouvaient être formés dans trois cours normaux et ce dans différentes régions du pays, les femmes n'avaient accès à la formation que dans une seule région.

Il sied ici d'évoquer également la période révolutionnaire qu'a connue le Burkina Faso dans les années 1983 avec à sa tête un leader charismatique, Thomas Sankara. Selon Rouamba et al. (2010), c'est la période de l'essor de la femme et sa reconnaissance sur plusieurs plans. Cette période révolutionnaire va chercher à changer les mentalités sur la perception du statut et du rôle de la femme dans divers domaines. Durant cette période, Sankara a permis aux femmes d'occuper des postes de responsabilité traditionnellement dits masculins. Il donnera une place très importante aux femmes au regard de leurs compétences. Thomas Sankara dira dans sa lutte pour l'émancipation de la femme que : « la libération de l'Afrique passe par l'émancipation des femmes et exige que ces dernières aient les mêmes droits que les hommes » (Rouamba et al, 2010. p. 98). C'est sous ce régime que les cours normaux seront transformés en Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) avec un régime mixte. Ces institutions, contrairement aux cours normaux, vont fonctionner sur le régime mixte. Cela va permettre l'embauche d'un nombre important de femmes dans le corps enseignant. Le recrutement des instituteurs (es) stagiaires fut ramené au niveau brevet d'étude du premier cycle avec une formation de deux ans répartis en phases théorique et pratique. Ces écoles, après leur création, vont faire face à des difficultés de plusieurs ordres notamment la pression grandissante de l'offre et de la demande. Les pressions économiques dictées par la Banque mondiale et le FMI dans les années 1990 ont poussé les États africains à prendre certaines mesures compromettantes dans les secteurs sociaux. Ainsi, la formation des enseignants qui durait deux années dans les ENEP fut ramenée à une année de formation et ouverte au privé. Cette nouvelle situation, liée à la baisse de la durée de formation et au niveau de recrutement des étudiants, aura des conséquences sur la qualité de la formation professionnelle qui, à son tour, aura un impact négatif sur le niveau de l'éducation et l'évolution de la carrière des enseignants (Badini, 2006). De

nos jours, le Burkina Faso compte sept ENEP et 147 Écoles privées de Formation d'Enseignants du Primaire (EPFEP)³ À cette allure, la question de la qualité de la formation des enseignants demeure une interrogation. Selon Tardif (2013), une formation de qualité des enseignants doit mettre un accent particulier sur le recrutement, car la valeur d'un système de formation dépend étroitement de ceux qui y entrent.

1.3 Organisation du développement de la carrière des enseignants(es) au Burkina Faso

L'évolution de la carrière du personnel de l'éducation au Burkina est régie par la loi 013/96 /ADP⁴. Cette loi précise à son titre 7 que le personnel de l'éducation comprend trois principaux corps : le corps des enseignants, les corps des encadreurs pédagogiques et le corps du personnel de gestion et d'administration scolaire. Le corps des enseignants est composé : des instituteurs adjoints et des instituteurs certifiés. Il s'agit du corps d'emploi situé au niveau inférieur de la ligne hiérarchique au sein duquel on trouve la plupart des institutrices. Tandis que le corps des encadreurs pédagogiques se compose : des instituteurs principaux (directeur d'école), des conseillers pédagogiques itinérants et des inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Le personnel de gestion et d'administration scolaire et universitaire se compose d'attachés et de conseillers d'intendance et d'administration scolaires et universitaires. Il convient de mentionner que la présente étude s'intéresse plus particulièrement aux institutrices issues de l'enseignement de base du secteur public qui, sur le plan institutionnel, peuvent passer des examens et concours professionnels dans le but de connaître une évolution systémique de leur carrière. Soulignons qu'il existe au Burkina Faso deux types de développement professionnel pour les instituteurs. Selon Sirois (2016), le

³ Dans les ENEP, la formation des futurs (es) instituteurs (es) est organisée par l'État, tandis que dans les EPFEP, elle est laissée à l'initiative du secteur privé.

⁴ Loi 013/96/ADP portant sur l'orientation de l'éducation adoptée par Assemblée des Députés du Peuple (ADP) le 9 mai 1996. Extrait du recueil d'instruments juridiques de l'éducation de base du Burkina Faso.

premier type concerne la préparation aux concours professionnels pour l'avancement de carrière, alors que le second est associé à la participation à la formation continue portant sur l'amélioration des pratiques professionnelles. Précisons que la présente étude s'intéresse au développement de carrière selon le premier type et que l'organisation des examens et des concours dans le cadre de l'évolution de la carrière est régie par un Décret⁵.

Avant d'aller de l'avant sur la situation de ces enseignantes, donnons brièvement quelques indications au sujet du secteur privé. Dans le système éducatif du Burkina Faso, le secteur privé occupe également une place importante tant au niveau du préscolaire, du primaire que du secondaire et de l'université. L'école privée est gérée par des associations, des particuliers et par des congrégations religieuses telle que l'église catholique et l'église protestante. En ce qui concerne les écoles catholiques, après les indépendances en 1969, l'État avait repris la gestion de ces écoles et ce durant plus de 30 ans. Mais cette gestion étatique n'a pas duré car en 2000, la gestion de ces écoles fût rétrocédée à l'église catholique (Compaoré, 2003). Si toutes les écoles privées ont l'obligation d'appliquer les programmes et les emplois de temps officiels élaborés par l'État, soulignons que la gestion administrative et financière est à la charge des fondateurs. Ces écoles privées, il faut le souligner, embauchent un nombre considérable de ressources enseignantes. Les instituteurs (es) dans ces écoles sont autorisés (es) à prendre part aux examens professionnels, mais ils n'ont pas la possibilité de prendre part au concours professionnels comme dans le cas de ceux qui œuvrent dans le public.

Lorsqu'on se réfère aux textes qui décrivent l'orientation de l'évolution de la carrière des enseignants dans le secteur public au Burkina Faso, on constate qu'il faut

⁵Décret N° 2008-161/PRES/PM/MEBA/MFPRE du 15 avril 2008 portant sur l'organisation des examens et concours professionnels de l'enseignement de base au Burkina Faso.

normalement vingt-cinq ans au minimum pour un instituteur ou une institutrice afin de gravir toutes les étapes de la carrière. En effet, pour les institutrices qui souhaitent réaliser un cheminement de carrière linéaire, des textes administratifs et législatifs les autorisent à passer des concours, une fois que celles-ci remplissent les conditions d'âge et d'ancienneté. À l'issue de ces concours, ces dernières reçoivent une formation à l'École Normale Supérieure à l'Université. C'est à la suite de cette formation dont la durée de formation dépend du concours professionnel qu'elles peuvent occuper les postes de responsabilité dans le système éducatif (directrice, conseillère inspectrice). Un tableau présente le mode de structuration, en annexe A, de l'évolution de la carrière des instituteurs (es) au Burkina Faso.

En rappel, dans le système éducatif burkinabè, les institutrices sont de plus en plus nombreuses à pratiquer sous l'effet du programme. *Éducation pour tous* (UNESCO, 2000 ; 2015). Cependant, leur évolution vers les postes de responsabilité est lente comparativement à celle de leur homologue masculin. Jusqu'à aujourd'hui aucune étude académique n'a porté directement sur cette question. La présente étude s'intéresse alors à l'ascension des institutrices vers les postes d'encadrement pédagogiques et de responsabilité administratives. Elle a pour but d'identifier les obstacles qui empêchent les institutrices d'évoluer vers les postes de responsabilité. Soulignons que l'étude porte sur la carrière des instructrices du secteur public.

1.4 Question de recherche

À la suite des différents points soulevés dans cette partie concernant la carrière des institutrices, nous formulons la question principale de notre recherche de la façon suivante :

Quels sont les facteurs qui entravent le développement de carrière de certaines institutrices vers les postes de direction pédagogique et administrative dans le système éducatif au Burkina Faso ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente, dans un premier temps, la synthèse des connaissances recensées lors de la revue des écrits scientifiques. Dans un second temps, il présente le cadre de référence sur lequel nous nous appuyerons pour l'élaboration du cadre opérationnel servant ensuite à l'analyse des données.

2.1. Synthèse des connaissances

Dans la synthèse des connaissances⁶, nous verrons premièrement les définitions des principaux concepts liés à notre question de recherche. Deuxièmement, nous aborderons la question des étapes, des mobiles et des dimensions de la carrière. Troisièmement, nous traiterons des typologies de carrière. Enfin, nous décrirons les facteurs d'influence de la carrière.

⁶ La revue des écrits s'est limitée aux œuvres écrites en français et à d'autres ouvrages traduits en français, et dont plusieurs sont des sources secondaires, par le fait que le chercheur maîtrise uniquement cette langue.

2.1.1 Définitions conceptuelles

Dans les sections suivantes, il est question de la définition de concepts clés de notre travail provenant de différents dictionnaires. Nous abordons également quelques orientations de ces concepts selon divers chercheurs.

Concept d'institutrice

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) « *un instituteur (e)* » est une personne qui enseigne dans une école primaire ou préélémentaire ou encore une personne chargée de l'enseignement général dans une classe primaire. Au Burkina Faso, l'expression enseignant du primaire est couramment utilisée pour désigner Institutrices. Elles sont recrutées parmi des candidats titulaires du brevet du premier cycle. Après une formation initiale de deux ans, elles sont titulaires d'une classe et leur fonction principale consiste à éduquer et à enseigner aux enfants.

Concept de carrière

Dans les écrits scientifiques, plusieurs dénominations sont utilisées pour traiter de la *carrière*. Nous repérons entre autres les concepts de : cheminement professionnel, parcours professionnel, progression professionnelle, trajectoire professionnelle (Driver, 1979 cité par Cardin (1995) ; Mukamurera et Uwamariya , 2005 ; Brière, 2006 ; Corten, et al. 2010). Pour notre part, nous nous intéressons, dans cette partie, spécifiquement au concept de *carrière*.

Concept de *carrière* selon quelques dictionnaires

Selon le dictionnaire *le Petit Larousse illustré* (2016), la *carrière* est une profession comportant des étapes à franchir. Faire carrière, c'est gravir les échelons d'une hiérarchie. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (Legendre, 2005), la carrière serait assimilée à l'ensemble des occupations professionnelles qu'une personne exerce au cours de sa vie. Au regard des définitions, on se rend compte que le concept de *carrière* revêt diverses connotations. Ce qui présage déjà diverses acceptions du

concept de *carrière*. Mais qu'en est-il des définitions des différents chercheurs scientifiques qui ont abordé le concept de carrière dans leurs travaux ?

Définitions spécifiques du concept de *carrière*

Après une revue exhaustive des écrits en langue française, nous avons constaté que plusieurs auteurs ont abordé le concept de *carrière*. L'orientation du concept change en fonction du champ d'intervention de ces auteurs. En fait, deux orientations se dégagent et se rattachent aux définitions relevées précédemment. Tout d'abord, il y a des auteurs qui définissent le concept de *carrière* dans un sens proche de la définition de Legendre (2005) indiquée précédemment.

À ce propos, Shartle (1959), cité par Bujold et Gingras (2000), indique que : « la carrière représente la suite des postes, des emplois ou des professions dans lesquels une personne s'engage au cours de sa vie professionnelle. » (p.13). Dans le même ordre d'idées, selon Sears (1982), cité par les mêmes auteurs, la *carrière* est : « la totalité ou la séquence des rôles et des expériences de travail rémunérées ou non d'une personne au cours de sa vie, depuis l'école jusqu'à sa retraite » (p.13).

On peut dire que ces auteurs ont une vision commune du concept de *carrière* à savoir l'évolution d'un individu dans une profession ou dans diverses professions tout au long de sa vie. À ce propos, précisons que Bujold et Gingras (2000) se référant à Hall et al. (1996) mentionnent qu'il est plus pertinent aujourd'hui d'aborder la carrière comme « une série d'expérience de travail et d'apprentissage personnels qui se produisent tout au long de la vie » (p.13) et non pas à partir de l'autre conception, elle est vue comme « (...) une série d'échelons à gravir et permettant d'augmenter le revenu, le pouvoir, le statut et la sécurité est devenu une relique du passé » (p.13).

Il est vrai que le concept de carrière est vu par d'autres chercheurs selon un autre ordre d'idée. Pour eux, le concept de *carrière* ne s'assimilerait pas à une série

d'expériences de travail et d'apprentissage que l'on acquiert tout au long de la vie, mais il se réfère à une profession ayant des étapes à franchir ou des échelons à gravir. Selon Poupart (1978), il faut entendre par *carrière*, une série d'étapes dans la progression d'un individu à l'intérieur d'une même occupation ou d'une série d'occupations. Selon lui, le concept de carrière ne s'applique pas à toutes les catégories d'occupations. Il mentionne qu'il est difficile de parler de *carrière* dans le sens traditionnel du concept lorsqu'il s'agit de traiter des emplois réservés habituellement « aux milieux défavorisés ». Au sujet de ces emplois, nous comprenons qu'ils sont à faible rémunération et à faible possibilité d'avancement.

Quant à Dupond et al. (1996), cité par Bujold et Gingras (2000), ils indiquent que : « le concept de carrière doit être essentiellement mis en relation avec le travail au lieu d'être pris comme toutes les places qu'a occupé l'individu dans sa vie » (p.13). D'autres précisions ont été apportées par Guichard et al. (2007) qui ont souligné qu'en parlant de carrière on fait référence à la progression d'un individu dans sa vie professionnelle, laquelle vie professionnelle est composée d'étapes qui s'enchaînent le plus souvent dans un ordre et au sens positif.

Pour le présent travail, nous nous sommes alignés sur la conception suggérée par ces seconds auteurs considérant la *carrière* comme étant une profession comportant des étapes à franchir ou un métier ayant des échelons à gravir. Notre position s'explique par le fait que la carrière des institutrices du secteur public au Burkina Faso, qui fait l'objet de la présente étude, est structurée autour d'étapes et d'échelons à gravir et certaines d'entre elles ont la possibilité de passer d'une étape à une autre.

Concept de développement de carrière

Dans les écrits scientifiques consultés, le concept *d'évolution de carrière* et le concept de *développement de carrière* sont le plus souvent utilisés pour exprimer les mêmes situations (Huberman, 1989 ; Cardin, 1995 ; Brown, et al., cités par Bujold et

Gingras, 2000). Mais il faut retenir que le concept de *développement de carrière* est le plus couramment en usage dans nombre de travaux scientifiques.

Brown, et al. (1994), cités par Bujold et Gingras (2000), indique que : « le développement de carrière est un processus qui s'étend sur toute la vie au cours duquel la plupart des gens se préparent à choisir, choisissent et, en général, continuent à faire des choix parmi les nombreuses professions disponibles de notre société » (p.14). D'autre part, Gingras (2005), dans son article intitulé : *L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable du développement de carrière des adultes*, en se référant à Hall, et al. (1996), avance, à l'instar de Bujold et Gingras (2000), que le concept de *développement de carrière* compte deux acceptations acceptations comme déjà signalées précédemment. Selon une acception traditionnelle, le développement de carrière est une évolution graduelle en termes de pouvoir, de statut et de sécurité et selon une acception plus actuelle, il est considéré comme : « une série d'expériences de travail et d'apprentissages personnels qui se produisent tout au long de la vie » Gingras (2005 : 4).

Compte tenu du contexte de notre étude, le *développement de carrière* vu comme une évolution graduelle en termes de pouvoir, de statut et de sécurité est plus approprié. Aussi, nous serons amenés à utiliser le concept d'évolution de carrière et celui de développement de carrière pour exprimer la même idée.

Après cet aperçu des concepts, nous allons maintenant nous intéresser aux différentes études déjà menées qui traitent d'aspects spécifiques de la carrière. Il s'agit ici des étapes de carrière, des mobiles de carrière et des dimensions et facteurs qui influencent la carrière.

2.1.2 Étapes, mobiles et dimensions de la carrière

Parmi l'ensemble des études portant sur le développement de carrière des enseignants, celles réalisées par Huberman sont incontournables. Dans *les phases de la carrière enseignante*, une étude quantitative/qualitative menée par cet auteur en 1989 sur une large population d'enseignants, présente les principales étapes traversées par la plupart des enseignants au cours de leur carrière. Mais avant de présenter ses travaux, nous évoquerons quelques recherches portant sur les étapes de la carrière de travailleurs et travailleuses, en général, étudiées par Erikson (1968) et Dalton (1977) cités par Mercure et al. (1991). Les mobiles de carrière sont également présentés par Mercure et al. (1991). Quant aux dimensions de la carrière, elles sont évoquées par Becker et ses collaborateurs dans l'analyse de Martiniello et al. (2010).

Étapes de la carrière

Ce point présente les étapes de la carrière des travailleurs de toutes catégories sociales tandis que le second point s'intéresse spécifiquement à la carrière des enseignants.

Étapes de carrière des travailleurs en général

Certains auteurs étudient les étapes de la carrière à partir de cycles de vie. En effet, selon les travaux de Mercure et al. (1991), les auteurs Erikson (1968) et Dalton (1977) avancent qu'un bon nombre de travailleurs passent par des étapes semblables de carrière avec des difficultés similaires au cours de leur vie. Ces étapes présentées à partir d'échelle d'âge des travailleurs se résument comme suit : *la période d'exploration* jusqu'au début de la trentaine, *la période de transition* entre 30 et 35 ans, *la période d'avancement* de 36 à 40 ans, *la période de transition* de mi-carrière de 41 à 45 ans, *la période de stabilité* de 46 à 55 ans et *la période de pré retraite*, d'épanouissement personnel et de désengagement du travail. Des auteurs (Super, 1978 ; Rothstein, 1980 ; Robinovitch et Hall, 1981 ; Phillips, 1992), cités par Mercure et al. (1991), reprenant les étapes ci-dessus énumérées, ont montré leur importance pour divers groupes d'âge. Par exemple, ces auteurs insistent sur l'importance de

l'étape d'exploration chez les jeunes et l'intérêt considérable accordé à la réussite financière. Ils mettent aussi en exergue la baisse du besoin *d'actualisation de soi* au travail pour les groupes d'âge de 50 ans et plus. Soulignons que ce type de travaux traitant des étapes de la carrière a été l'objet de critiques, notamment car les observations ne se rapportaient pas aux réalités des femmes. Il est clair aussi pour nous qu'ils ont une portée limitée puisqu'ils ont été réalisés dans le contexte occidental.

Étapes de carrière des enseignants

Soulignons qu'Huberman a mené divers travaux relatifs aux enseignants en réalisant des études menées auprès de grands échantillons mixtes, c'est-à-dire composés de femmes et d'hommes. Nombre de ces travaux ont été repris par plusieurs autres spécialistes. S'agissant de sa recherche sur les phases de la carrière enseignante en 1989, il en ressort que la carrière présente les étapes et les caractéristiques suivantes. Il y a la phase *d'entrée dans la carrière* qui se caractérise par la survie et la découverte. *La phase de stabilisation* qui se distingue entre autres par une volonté manifeste de s'engager et de vouloir appartenir à un groupe de pairs. *La phase d'expérimentation ou diversification*, elle se caractérise par une volonté d'apporter sa touche personnelle et son impact pédagogique en classe ou de faire ressortir les failles du système. La phase suivante, appelée *remise en cause*, qui elle se manifeste soit par un léger sentiment de routine, soit par le manque de motivation dans la poursuite de la carrière. Puis intervient ensuite la phase dite de *sérénité et de distance affective*, celle-ci va se manifester par *un état d'âme*, un sentiment d'être moins énergique, l'enseignant se sentant moins investi. *La phase de conservatisme et de plainte* qui intervient entre 50 à 60 ans. A cette phase, l'individu se plaint de tout le système, des élèves, des jeunes collègues et de la politique institutionnelle. Durant cette phase, l'enseignant devient de plus en plus hostile à toute innovation. La dernière étape citée par l'auteur est la phase de *désengagement*, marquée par une séparation progressive et une *intériorisation*, l'enseignant abandonne doucement les activités professionnelles

au profit des activités sociales. Cependant, l'auteur ajoute que : « il y aurait des phases de transitions, « des crises », etc., traversant la carrière de l'enseignement et touchant de ce fait un grand nombre, parfois la majorité de ces praticiens » (Huberman, 1989, p.8).

Mobiles et dimensions de carrière

Mercure et al. (1991) relèvent que Shein en 1978 a présenté cinq mobiles fondamentaux qui expliquent diverses orientations prises par un individu pour cheminer dans sa carrière. Ces mobiles semblent varier selon la catégorie de travailleurs. Le premier mobile est *le besoin d'autonomie*, il est plus fréquent chez les enseignants (es). Le deuxième est *le besoin de maturité* qui serait plus accentué chez les entrepreneurs tandis que le troisième et le quatrième mobile sont les *besoins de stabilité et de sécurité* qui sont jugés présents chez les fonctionnaires. Le cinquième est *le besoin de mobilité verticale* qui est présent chez les gestionnaires généralistes. Ce mode d'investigation, selon les auteurs, a permis à nombre de scientifiques de se lancer dans la recherche d'identification de typologies de carrière.

Des travaux s'intéressent à la carrière sous des angles différents. La recherche de Martiniello et al. (2010), explique la conception des Américains Becker (1985), Becker et Strauss (1956) et Hughes (1937) qui ont analysé les dimensions de carrière d'un point de vue sociologique. Ils présentent six points qui aident à relever les aspects individuels et sociaux qui déterminent le développement de la carrière.

La première dimension est dite *objective* : « une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définie, de suite typique de positions, de réalisations de responsabilités et même d'aventures » (p.12). La deuxième est la dimension *subjective* : « une carrière est faite de changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions ainsi que tout ce qui lui arrive. » (p.12). La

troisième dimension est la *réussite* : « pour comprendre la carrière d'un acteur, il faut d'abord pouvoir comprendre son intention autrement dit les projets ou les stratégies qu'il poursuit » (p.12). Pour Becker, une carrière est un processus qui tend vers le succès, la réussite. Pour le quatrième aspect, Becker et Strauss (1956) cité Martiniello et al. (2010), nomment la dimension *identitaire* : « Le cadre de référence pour l'étude des carrières, est en même temps un cadre de référence pour l'étude des identités personnelles » (p.13). Martiniello et al. (2010) expliquent cela par le fait qu'il y a un lien étroit entre le changement de position sociale et le changement d'identité. À ce propos, ils ajoutent qu'il peut se produire au cours de l'évolution d'une carrière un conflit entre les objectifs personnels de l'individu et les exigences liées à la réussite et par conséquent, de tels conflits provoquent des choix qui peuvent se terminer par : *un changement radical de la conception de soi. L'occupation de différents statuts* est considérée comme la cinquième dimension par Becker puisque « la carrière se construit par l'occupation de différents statuts. Ceux-ci ne se définissent pas que dans la sphère professionnelle, mais peuvent être conçus comme des positions sociales en sens large (...) » (p.13). Par exemple, le fait d'occuper un emploi, d'être responsabilisé dans une organisation administrative ou sociale participe à rehausser l'image de l'individu. Enfin, la sixième dimension relevée par Becker et Strauss concerne l'aspect *temporel* : « le *timing* devient vital à différentes périodes pour différents types de carrières » (p.13). Il ressort alors que la carrière est un processus qui se construit dans le temps. L'expérience acquise par un individu tout au long de sa carrière est susceptible de provoquer des changements dans ses projets et dans ses buts poursuivis. C'est donc dire que le temps n'est pas linéaire dans la carrière, il présente des moments difficiles et des moments paisibles (Martiniello et al., 2010). Les différentes dimensions qui influencent la carrière sont importantes et essentielles à prendre en compte dans l'étude de la carrière d'un individu comme le résumait Martiniello et al. (1991) : « pour comprendre la carrière d'un individu, il faut d'abord pouvoir comprendre son intention, autrement dit le(s) projet(s) ou le(s) stratégie(s) qu'il poursuit. » (p.12).

2.1.3 Typologies de carrière

Selon les travaux de Cardin (1995) et de Francine (1998), de nombreux autres auteurs (Driver, 1982 ; Watts, Super, et Kidd, 1981 ; Miller et Form, 1951) se sont penchés sur l'étude des carrières en procédant à des classifications de types de carrière cherchant ainsi à comprendre le cheminement de certains individus. Nous avons choisi de présenter deux typologies. Après avoir exposé ces typologies, nous dégageons des cheminements qui s'apparentent le mieux à la carrière des institutrices dans la présente étude.

Typologie de Driver (1979)

Mercure et al. (1991) ainsi que Cardin (1995) ont présenté les études de Driver (1979) sur la typologie de carrière. Selon ces auteurs, Driver (1979) a mené des recherches sur une large population d'employés aux États-Unis, ce qui lui a permis de dégager quatre types de travailleurs qui correspondent à quatre types de cheminement de carrière : il y a tout d'abord, *les transitoires* qui changent fréquemment d'emploi sans jamais faire un choix définitif, puis, il y a *les permanents* qui se fixent dans un emploi pour le reste de la vie. Ensuite, il y a *les linéaires* qui manifestent une volonté de gravir les échelons hiérarchiques et sont aussi animés par le sentiment de pouvoir et de responsabilité administrative et enfin, les *spiritistes* qui restent quelques temps dans une profession pour ensuite changer.

Typologie de Watts, Super, et Kidd (1981)

La typologie de Watt, Super et Kidd (1981), reprise par Mercure et al. (1991), est composée de six cheminements de carrière qui se présentent comme suit : il y a *le séquentiel* qui cherche des postes comportant de plus grandes responsabilités dans la même profession où il est engagé. *Le latéral* quant à lui, cherche un autre poste de même niveau de responsabilité dans la même profession tandis que le *régressif*, lui, cherche un emploi avec moins de responsabilités dans la même profession. Puis, il y a *le spiritiste* qui cherche un poste avec des responsabilités similaires ou plus grandes

dans un domaine. Un autre type identifié est *le croisant* qui cherche un nouveau poste comportant des responsabilités plus grandes ou similaires dans une autre profession que sa profession de base. Signalons, enfin le *recyclé*, qui recherche une profession totalement différente de sa profession de base

Au regard des deux typologies, nous remarquons que certains types de cheminement de carrière se recoupent par leurs caractéristiques. En effet, le linéaire chez Driver qui se singularise par sa volonté manifeste de gravir les échelons de la hiérarchie d'une profession, se retrouve également dans les types de cheminement de carrière décrits par Watts et ses collaborateurs (1981) cités par Mercure et al. (1991). C'est le cas du séquentiel qui aspire également à une ascension verticale des postes de responsabilité dans une profession. Dans le contexte de notre étude, ces deux derniers cheminements de carrière pouvaient correspondre à première vue à celles de certaines institutrices, à partir de ce que nous connaissions intuitivement, qui manifesteraient le sentiment de gravir les échelons hiérarchiques dans la profession choisie afin d'avoir plus de pouvoir et des responsabilités administratives et sociales plus élevées. Ces mêmes motivations et objectifs se retrouvent chez le linéaire décrit par Driver, en ce sens qu'il aspire à gravir les échelons hiérarchiques ou, en d'autres termes, qu'il a tendance à orienter sa carrière vers une mobilité verticale. De même, chez Watts et ses collaborateurs (1981), le séquentiel est aussi motivé par une volonté d'avoir des responsabilités graduelles dans la même profession où il s'est engagé.

2.1.4 Facteurs influençant la carrière féminine

Tout au long de cette section, nous allons présenter les facteurs qui influencent l'évolution de la carrière des femmes relevés dans les écrits scientifiques, ce qui est important compte tenu de la population étudiée dans notre projet. Dans un premier temps, il sera question du *plafond de verre*, puis dans un second temps, nous évoquerons les facteurs qui influencent la carrière féminine de manière générale.

Enfin le troisième et le dernier point de cette section traiteront des facteurs influençant la carrière enseignante.

Plafond de verre

La recherche de Brière (2006) qui a pour titre, *La progression des femmes dans des postes de direction dans l'administration publique en Tunisie et au Maroc*, souligne que selon le Bureau international du travail (BIT, 1997) le plafond de verre est : « un terme inventé dans les années soixante-dix aux États-Unis, pour décrire les barrières invisibles artificielles créées par des préjugés comportementaux et organisationnels, qui empêchent les femmes d'accéder aux plus hautes responsabilités » (p.37). Déjà en 1997, une recherche menée par Baudoux (1997) sur un large échantillon de 1229 directeurs et directrices du primaire et du secondaire du Québec, intitulée : *Les femmes cadres en éducation et le plafond de verre*, révélait l'existence réelle du plafond de verre qui serait, selon l'auteure, un obstacle invisible composé de nombreux procédés discriminatoires à l'atteinte des femmes aux postes de responsabilité et de pouvoir. Dans le même ordre d'idée, Brière (2006) montre également à partir des résultats d'une recherche menée par Naff (1994) au sein du service fédéral américain, l'existence du plafond de verre qui constitue un obstacle concret au développement de la carrière féminine. Il n'est pas inhabituel de constater la rareté des femmes dans les postes de décision et de responsabilité, cela se vérifie lorsqu'on s'élève au plus haut sommet de la hiérarchie. Nombre d'études sur les femmes cadres et membres de professions supérieures ont indiqué que le plafond de verre sera à la base de ce constat (Laufer, 2004). Le plafond de verre, longtemps expliqué notamment par l'hypothèse d'un grand « *retard historique* » par le fait que les femmes ont eu accès plus tardivement à l'éducation et aux diplômes que les hommes, ne tient plus à lui seul comme facteur explicatif. Des études ont montré que les organisations sont des lieux par excellence qui servent à favoriser non seulement le progrès, mais aussi les limites de l'accès *au pouvoir formel* (Laufer, 2004).

Dans le même ordre d'idées, Bourakis (2015) a mené une étude dénommée *Genre et perspectives de carrière : le cas de jeunes enseignants (es) du primaire de Genève, dans laquelle*, elle a évoqué des notions synonymes du plafond de verre. Ainsi, elle a fait cas du concept de *ségrégation verticale*, pour discuter du fait que l'on accorde plus de privilèges aux hommes qu'aux femmes pour occuper les postes de responsabilité dans les milieux de travail. Elle fait également appel au concept *d'escalator de verre* qui est une métaphore utilisée pour faire référence au *plafond de verre* ou à la *ségrégation verticale* dans les métiers qui sont le plus souvent féminisés comme dans l'enseignement primaire. Cependant, les résultats des travaux de l'auteure ne confirment pas empiriquement un système mis en place qui faciliterait l'accès aux postes de responsabilité et qui limiterait celui des femmes. Autrement dit, il n'existerait pas selon l'étude de Bourakis un *escalator de verre* ou de *ségrégation verticale* en ce qui concerne l'évolution des enseignants et enseignantes de Genève vers les postes de direction. Alors, l'auteure s'interroge sur les formes et les périodes dans la carrière individuelle dans lesquelles se présentent les opportunités, les pressions, ou les obstacles qui font que l'on trouve plus d'hommes directeurs d'établissement.

Autres facteurs influençant la carrière féminine

Dans le domaine scientifique, certaines recherches empiriques et théoriques portant sur les carrières (Becker et al., 1995) cités par Martinielo et al., 2010 ; Huberman, 1989 ; Brière, 2006 ; Bujold et Gingras, 2000 ; Fahmy et Vieillette, 1997; Rouamba et al., 2010 ; Mebada, 2009) ont relevé d'autres facteurs comme la législation, la structure et l'organisation de la profession, l'individu et l'environnement de travail qui peuvent favoriser positivement ou négativement l'évolution de la carrière féminine dans différents métiers ou professions. Pour en rendre compte, nous regroupons ces facteurs en trois grands points à savoir : les facteurs socioculturels, institutionnels et individuels.

S'agissant des facteurs socioculturels, Brown et al. (1984), cités par Bujold et Gingras (2000), soulignent que le développement de carrière est un processus influencé par bon nombre de facteurs tels que la famille, l'éducation, le milieu et les valeurs culturelles. À ce sujet, Fahmy (1983) cité par Bujold et Gingras (2000) relève que les filles grandissent souvent avec l'idée que leur place est à la maison et les rares fois qu'elles participent au monde du travail, leur choix se porte sur des postes comportant peu de responsabilités. Il ressort également des études que l'estime de soi chez une femme ayant une mère sur le marché de travail, qui a eu un père qui l'a encouragé à faire carrière et qui s'est mariée tardivement est favorisée sur le plan de l'évolution de la carrière (Bujold et Gingras, 2000). Au Burkina Faso, une recherche relève que la vie en couple ne favorise pas la réussite en politique, en ce sens qu'il est difficile de concilier vie politique et vie familiale (Rouamba et al., 2010). Par exemple, lorsqu'une femme est responsable politique au Burkina Faso, elle a de fortes chances de devenir monoparentale, car les hommes refusent de rejoindre leur épouse ayant obtenu un poste, et ce, en dépit du fait que l'obtention d'un poste de responsabilité s'accompagne de certains avantages comme l'accès à un logement et à une voiture notamment (Rouamba et al., 2010). Dans le même ordre d'idées, Fahmy et Veillette (1997) avancent que les femmes consacrent une fois et demie à deux fois plus de temps aux tâches domestiques que les hommes, ce qui ne joue pas favorablement sur leur carrière. En plus, les impacts sur la trajectoire professionnelle féminine concernent aussi le temps consacré au rôle de mère, les aspirations professionnelles et familiales (Duke, 1991 ; Paul, 1995 ; Burke, 2001 ; Mavin, 2001, cités par Brière, 2006).

Par ailleurs, des facteurs institutionnels influencent également l'évolution de la carrière féminine. En effet, la recherche de Brière (2006) portant sur *des femmes cadres en gestion au Maroc et en Tunisie*, relève que les femmes tunisiennes et marocaines déplorent que les institutions ne favorisent pas de pratiques qui concilient vie familiale et travail. Aussi, l'insuffisance de mesures destinées à faciliter la

conciliation famille/carrière reste un obstacle au développement de la carrière féminine (Fahmy et Vieillette, 1997). En Afrique, plus particulièrement au Cameroun, la promotion aux différents postes de responsabilité se fait par nomination. Le pouvoir de nomination est discrétionnaire ; une telle procédure ne favorise pas l'émergence de la carrière féminine dans un contexte où la situation de la femme est fortement conditionnée par le poids de la culture traditionnelle (Mebada, 2009).

Rouamba et al. (2010) soulignent que plusieurs barrières freinent l'évolution des carrières féminines en politique au Burkina Faso. Ces auteures avancent qu'il est plus facile pour un homme illettré de réussir en politique qu'une femme. Autrement dit, la société exige des femmes qui s'engagent en politique plus de qualités souvent difficiles à réunir. Elles soulignent qu'en plus du charisme, la forte personnalité, l'appartenance à l'élite intellectuelle, il faut également avoir une plume exceptionnelle, un idéal à transmettre et en plus, il faut avoir un large réseau de capital relationnel. Il est difficile pour elles, de remplir toutes ces conditions. Ce qui amène des auteurs (Brière 2006 ; Rouamba et al. 2010) à souligner que les femmes qui souhaitent avoir une ascension aux postes de responsabilité en gestion ou en politique sont tenues d'avoir un niveau intellectuel plus élevé que celui des hommes.

Le dernier point évoque les facteurs jugés individuels qui peuvent constituer des obstacles à la progression de la carrière des femmes. Selon Bujold et Gingras (2000), les choix personnels et le style de vie individuel peuvent avoir un impact sur la carrière. Aussi, des auteurs comme Duke (1991), Paul (1995), Burke (2001), Mavin (2001), cités par Brière (2006), relèvent que les interruptions liées aux grossesses, la garde des enfants et la réorganisation du temps sont autant de facteurs individuels qui influencent les trajectoires des carrières féminines. Brière ajoute que, selon les mêmes auteurs, les étapes de développement de carrière chez les femmes ne sont pas dans cette perspective linéaire et prévisible comme chez les hommes. La période d'âge,

située entre 30 et 40 ans, est un moment chez la femme où l'investissement familial exige plus de temps (Brière, 2006). Pourtant, certains auteurs (Erikson, 1968 ; Dalton, 1977) cités par Mercure et al. (1991), affirment que cette même période correspond à la période d'avancement dans la carrière des travailleurs (es). Selon Brière (2006), l'insuffisance de formation académique et professionnelle des femmes constitue une barrière qui peut jouer négativement sur le développement de leur carrière, en ce sens que de nombreuses femmes n'ont pas le même niveau académique que les hommes au moment de leur recrutement.

2.1.5 Facteurs influençant la carrière enseignante

Bon nombre d'auteurs à travers des travaux théoriques et empiriques sur la carrière se sont intéressés à celle des enseignants (Huberman, 1989 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Lauwerier et Akkari, 2015 ; Bourakis, 2015). Certains de ces travaux se sont focalisés sur les carrières des enseignants en général, sans distinguer celle des hommes et des femmes (Huberman, 1989; Mukamurera et Balleux, 2013; Tremblay, 1998; Bourakis, 2015), d'autres, se sont attardés aux difficultés rencontrées par les enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes (Lauwerier et Akkari, 2015 ; Nadine 2013). Pour rendre compte de certains des résultats de recherche qui intéressent plus directement notre étude, nous les regroupons en trois parties à savoir, les facteurs individuels, les facteurs socioculturels et les facteurs institutionnels.

Facteurs individuels

Selon Bujold et Gingras (2000), plusieurs éléments à caractère individuel peuvent influencer le développement de carrière. Il s'agit entre autres, des aptitudes, des intérêts des traits de personnalité, des styles cognitifs et mêmes des styles décisionnels. Dans ce sens, Tremblay (1998) a mené une étude qualitative dans le contexte québécois intitulé : *Socialisation et cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire. Histoires de vie et trajectoires*

professionnelles qui donne des éclairages sur l'influence d'aspects individuels. Des résultats, il ressort que certaines enseignantes refusent les postes de direction des écoles primaires non pas pour des raisons liées à leur compétence, non plus pour des raisons de difficultés liées à la tâche, mais principalement à cause de l'aspect de gestion administrative qui prime souvent sur l'aspect pédagogique. Autrement dit, les enseignantes de cette étude manifestent moins d'intérêts pour les postes de direction, car elles sont plus attirées par les possibilités d'exercer un leadership pédagogique et moins aux aspects administratifs. Quant à Bourakis (2015), qui a mené une recherche intitulée : *Genre et perspectives de carrière: le cas de jeunes enseignants(es) du primaire à Genève*, elle indique que les perspectives de carrière entre les hommes et les femmes sont perçues différemment dans le domaine de l'enseignement. Si les hommes choisissent de mener de longues carrières, les femmes préfèrent souvent porter leur choix sur de courtes carrières. L'auteure suggère alors qu'il serait intéressant que des recherches soient menées afin de comprendre les facteurs qui poussent les hommes à s'orienter vers les postes de direction de l'enseignement primaire et, non pas les femmes. La question de la participation individuelle à la formation continue en Afrique demeure un autre obstacle qui impacte le développement de carrière. En effet, Nadine (2013) relève que l'investissement individuel dans la formation continue de la part de certains enseignants est insuffisant, voire même inexistant. Souvent, après la formation initiale, nombre d'enseignants se consacrent moins à la recherche personnelle compte tenu des multiples difficultés qu'elles rencontrent au quotidien, ce qui constitue un frein à l'évolution de la carrière.

Facteurs socioculturels

Bujold et Gingras (2000) entendent par facteurs socioculturels, l'ensemble des facteurs imputables à la famille et à l'environnement scolaire comme les collègues, les responsables pédagogiques, les responsables administratifs et les organisations

communautaires autour du monde scolaire et qui peuvent contribuer à influencer négativement la carrière enseignante.

À ce sujet, la recherche d'Huberman (1989) sur *les phases de la carrière enseignante*, relève que la première étape est souvent jalonnée de difficultés. En effet, cette phase peut être marquée par des mises à l'écart de la part des collègues ou l'équipe-école et peut marquer négativement la carrière d'un débutant. Aussi, l'équipe-école par son soutien (guides, apport moral et social) peut encourager un enseignant à s'orienter vers un poste de direction (Tremblay, 1998). À ce sujet, la recherche menée par Mukamurera et Balleux (2013) auprès des enseignants du primaire et du secondaire du Québec précise que le manque de soutien des directions d'école et le manque de reconnaissance sociale et professionnelle de la part des responsables de l'administration scolaire sont des facteurs qui démotivent certains enseignants et qui défavorisent leur évolution professionnelle. Dans le même ordre d'idées, les mêmes auteurs avancent que les divers statuts d'enseignant, le sentiment de surcharge et la détresse psychologique constituent, parmi tant d'autres, des barrières sociales qui peuvent porter atteinte à l'identité professionnelle individuelle et collective des enseignants, ce qui ne favorise pas une évolution de carrière.

Quant aux instituteurs en Afrique au sud du Sahara, la plupart exercent dans des conditions de travail jugées difficiles. Par exemple, il y a les larges effectifs, les infrastructures inadaptées et les salaires précaires, qui poussent nombre d'entre eux à abandonner la profession lorsqu'ils trouvent mieux ailleurs (Lawerier et Akkari, 2015). Selon Nadine (2013), l'enseignant (e) africain (e) était jadis considéré comme celui qui avait le meilleur métier, mais de nos jours, il est vu comme celui qui exerce le métier le moins important dans la société. L'auteure indique que cela est dû à la situation complexe dans laquelle exercent les enseignants (es), il s'agit entre autres des affectations arbitraires, des traitements salariaux et autres.

Facteurs institutionnels

En nous référant à la recherche de Brière (2006) qui cite Desrosier et Lepine (1991), nous convenons que les facteurs institutionnels, dans notre contexte, concernent l'ensemble des barrières liées à l'organisation des institutions scolaires qui peuvent influencer l'évolution de la carrière enseignante. Des recherches empiriques (Mukamurera et Balleux 2013 ; Lauwerier et Akkari 2015) ont relevé certaines de ces barrières. En effet, Mukamurera et Balleux (2013) soulignent dans une recherche intitulée, *Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation*, que les conditions d'affectation et d'enseignement, les divers statuts d'emploi, les conditions d'engagement et l'absence de soutien de la part de l'institution scolaire provoquent un taux élevé d'abandon dans le corps enseignant.

Quant à Lauwerier et Akkari (2015), ils soulignent dans leur recherche intitulée : *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne* », que face à certaines contraintes économiques dans les années 1990, le secteur de l'éducation a été durement touché par une baisse des salaires des enseignants. Cette situation a provoqué la démotivation et l'abandon de certains anciens. Aussi, cette rationalisation administrative a contribué à affecter négativement l'encadrement et la formation continue des jeunes enseignants. Ces auteurs mentionnent que divers recrutements massifs d'enseignants à faible niveau de formation et à coûts relativement bas ont créé plusieurs statuts d'enseignant en Afrique subsaharienne. Si au Québec, on parle d'enseignant à *statut régulier* et d'enseignant à *statut précaire* (Mukamurera et Balleux, 2013), en Afrique au sud du Sahara, les mêmes différenciations de statut professionnel existent. On parle alors des *enseignants permanents*, des *enseignants contractuels*, des *enseignants communautaires* et des *enseignants volontaires* (Lauwerier et Akkari, 2015). À ce sujet, il est signalé que le manque de perspective de carrière lié à cette diversité de statut et la précarité des conditions de travail démotivent les jeunes enseignants (Lauwerier et Akkari, 2015).

D'autre part, dans la perspective de rationalisation des économies, les Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) ont instruit les États africains au sud du Sahara à changer la structure des écoles de formation, - notamment, le niveau de recrutement et la durée de la formation ce qui n'a pas été sans difficulté pour la qualité de l'éducation et la carrière des enseignants (Lauwerier et Akkari, 2015). Les mêmes auteurs soulignent aussi que les formateurs chargés d'encadrer les enseignants dans les écoles normales n'ont pas souvent une culture de la *formation tout au long de la vie* si bien que le contenu de leur formation est souvent dépassé. Ils avancent également que l'encadrement et le soutien des enseignants sur le terrain, qui est un volet de la formation continue des enseignants, sont obsolètes dans la plupart des pays au sud du Sahara. Ces barrières liées à l'organisation des institutions scolaires impactent négativement le développement de la carrière des enseignants en Afrique au sud du Sahara (Lauwerier et Akkari, 2015).

C'est sur l'ensemble de ces études théoriques portant, d'une part, sur la carrière et, d'autre part, sur les obstacles au développement de la carrière féminine issues d'études empiriques que nous nous positionnons pour réaliser la présente recherche. Ceci nous conduit à l'élaboration de notre cadre de référence théorique et de notre cadre opérationnel.

2.2 Cadre de référence théorique

À la lumière des études théoriques et empiriques analysées, il convient d'établir ici les concepts clés qui ont servi à observer l'objet de la recherche et qui ont contribué à choisir la méthodologie. Mais avant tout, précisons que notre conception du développement de carrière se rattache principalement au courant de l'interactionnisme symbolique proposé par Herbert Blumer en 1938 de la célèbre école de Chicago (Lacaze, 2013). Comme le font la plupart des partisans de cette école, nous examinerons la carrière en étudiant les rapports entre l'individu et la

société et en l'envisageant comme un processus. À ce sujet, Lacaze (2013) citant Thomas (1923) avance que :

Les comportements particuliers et la personnalité totale sont majoritairement conditionnés par les types de situations et les cours d'expérience rencontrés par l'individu au cours de sa vie (p. 43).

En rappel, les travaux de quelques partisans de cette école relatifs aux carrières (Becker 1985 ; Becker et Strauss 1956 ; Hughes 1937 cités par Martiniello et al. 2010) ont mentionné des dimensions importantes à prendre en compte dans l'étude de la carrière d'un individu. La dimension objective qui traite des faits observables dans la carrière d'un individu et la dimension subjective qui est relative aux interprétations de l'individu lui-même. Ces deux dimensions seront prises en compte dans la présente recherche.

Attardons-nous maintenant à la définition des concepts de notre cadre de référence et qui serviront de charpente à notre travail. Afin de rendre le cadre de référence opérationnel et pragmatique, nous nous sommes référés à la recherche de Voyer (2001) intitulé : *Formation et construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence* qui a organisé les concepts clés en dimensions, en sous-dimensions et en indicateurs. Au sujet de l'utilisation de notre cadre opérationnel, précisons que nous sommes conscients qu'il existe un aspect quelque peu arbitraire à procéder à un tel rattachement des différents éléments (ou indicateurs) de l'objet étudié à une seule dimension ou sous-dimension. Il est clair que nous procédons ainsi dans une seule perspective analytique et que des éléments se rattachent, dans les faits, à plus d'un facteur.

2.2.1 Carrière et développement de carrière

Dans cette logique, voyons premièrement notre conception de la carrière. Tout comme le font, Becker, présenté par Martiniello et al. (2010 ; p.11), et Guichard et al.

(2007), nous concevons la carrière, comme : « un processus de changement de statut et de position. » Nous nous positionnons sur ces définitions puisque la carrière des institutrices dans le cadre de notre travail est structurée autour d'étapes qu'il est possible de gravir et de postes de responsabilité administrative et pédagogique à occuper. Plus spécifiquement, nous nous intéressons au développement de carrière qui désigne une évolution graduelle en termes de pouvoir, de statut et de sécurité dans l'exercice d'une profession (Gingras, 2005). Cette conception du développement de la carrière a l'avantage de nous permettre d'étudier plus en profondeur dans nos travaux certaines dimensions qui serviront à identifier et à décrire des facteurs qui interviennent dans le processus du développement de carrière.

2.2.2 Facteurs d'influence du développement de carrière

Nous avons vu au cours de notre recension que plusieurs autres facteurs influencent la carrière. Notre étude porte sur ceux qui agissent comme des obstacles ou des barrières qui peuvent influencer négativement son développement. Pour les besoins de l'analyse, nous avons distingué trois types de facteurs associés à des obstacles : les facteurs individuels, les facteurs socioculturels et les facteurs institutionnels. Précisons que compte tenu de la dimension temporelle du développement de carrière, il conviendrait de les situer dans ce processus qui comprend le début de carrière, de mi- carrière, etc. En effet, les *facteurs individuels* sont des éléments qui se rapportent aux traits d'une personne ou à sa situation personnelle. Bujold et Gingras (2000) en mentionnent plusieurs tels que les aptitudes, les intérêts personnels, les traits de personnalité, les styles cognitifs et les styles décisionnels qui peuvent constituer un obstacle au développement de carrière d'un individu. Nous nous sommes limités, compte tenu du caractère exploratoire de l'étude, à observer les intérêts personnels, les décisions et les choix des institutrices. Nous avons pris également en compte des indicateurs comme la formation initiale et la participation à la formation continue relevés par Nadine (2013). Parmi les autres indicateurs observés, mentionnons que

nous avons aussi considéré l'organisation du travail familial qui désigne pour nous l'investissement en temps et en activités déployés par les institutrices dans les travaux ménagers et toutes autres tâches domestiques liées au bien-être familial. Des auteurs ont révélé qu'il y a un conflit dans la réalisation de ces activités et celles nécessaires au développement de la carrière (Brière 2006 ; Fahmy et Vieillette 1997).

Pour cet indicateur, nous mentionnons qu'il peut être rattaché au facteur individuel et à la fois facteur socioculturel puisque dans les choix et les décisions des institutrices, nous avons montré plus haut, l'existence d'une toile de fond socioculturelle qui influence à tous les niveaux les décisions, les choix et les actions. Malgré la difficulté à classer tout ce qui concerne l'organisation du travail familial, le choix a été fait de l'associer à un facteur individuel sachant que tous les individus ne s'y consacrent pas pareillement.

Nous avons retenu également des facteurs d'influence défavorables individuels professionnels, telle la perception de la tâche enseignante et ses difficultés et la perception du niveau de difficulté de la tâche de direction. Des études précédentes, telle celle de Tremblay (1998) menée dans le contexte québécois, ont révélé que ces indicateurs n'avaient pas d'influence sur la carrière de certaines institutrices. C'est le lieu pour nous de les vérifier dans le contexte du Burkina Faso.

Quant aux *facteurs socioculturels*, il s'agit d'une dimension particulière que nous avons envisagée comme une toile de fond qui concerne les significations acquises et partagées par les membres d'un groupe et qui influencent autant les attitudes, les comportements que le discours social qui se transmet de génération en génération. Ce discours se concrétise par des paroles, des faits et des gestes au quotidien. À ce propos, Kinda (2010) dans un article intitulé : *Femmes, foyer, activités professionnelles : les termes du débat*, souligne que le débat de la répartition des travaux domestique au Burkina Faso est jugé banal, voire même un tabou, même si de

plus en plus les femmes africaines sont encouragées à s'engager dans le secteur professionnel. Pour notre travail, les facteurs socioculturels concernent donc le contexte culturel et social au sens large, mais également l'ensemble des obstacles imputables à l'environnement familial et à l'environnement scolaire (Bujold et Gingras, 2000). De ce fait, en plus des composantes associées à l'environnement dans lequel évolue les institutrices, nous avons porté un regard sur les indicateurs tels que l'intégration institutrice/ équipe-école, la collaboration institutrice /directions d'école et le rapport institutrice / responsables pédagogiques ou administratives. Ils ont été relevés dans des travaux précédents (Huberman, 1989 ; Tremblay, 1998 ; Mukamurera et Balleux, 2013). Il s'agissait également d'observer l'influence des salaires, le ratio élèves/maitre et les conditions d'affectation (Lewerier et Akkari, 2015).

Enfin, la dernière série de facteurs à analyser était relative aux aspects institutionnels. En référence à Dosrosier et Lepine (1991), cités par Brière (2006), *les facteurs institutionnels* sont des barrières liées à l'organisation et aux pratiques des institutions scolaires (pédagogiques, administratives). Nous avons examiné les multiples statuts d'emploi offerts, le niveau de recrutement des institutrices, l'offre de la formation initiale et de la formation continue. Selon Lauwerie et Akkari (2015), ils peuvent faire obstacle au développement de la carrière enseignante. Certains de ces indicateurs sont associés au concept de *plafond de verre*. Celui-ci concerne les obstacles visibles et invisibles ou des procédés discriminatoires qui empêchent les femmes d'atteindre les postes de responsabilité et de pouvoir (Brière 2006 ; Laufer 2004 ; Baudoux 1997). Nous l'avons évoqué comme étant un ensemble de facteurs relatifs à l'organisation administrative pouvant influencer la carrière des institutrices. Il s'agissait également pour nous d'examiner plus spécifiquement certains indicateurs comme la politique du recrutement des institutrices, les modalités de participation aux examens et concours professionnels des institutrices, la politique d'affectation des institutrices à travers les différentes régions du pays telles que relevées dans des recherches précédentes dans

divers contextes (Tremblay 1998 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Lauwerier et Akkari, 2015). D'autres facteurs d'influence de nature institutionnels ont été examinés. Enfin, il faut noter que tous ces facteurs peuvent avoir des impacts aussi bien positifs que négatifs sur l'évolution de la carrière. Rappelons que nous sommes intéressés aux facteurs qui ont une influence négative sur le développement de carrière des institutrices. Les tableaux I et II ci-dessous présentent l'ensemble des repères liés aux trois facteurs étudiés : le premier porte sur le développement de carrière et le second traite des facteurs d'influence défavorables.

Tableau 2.1 : Développement de carrière : dimensions, sous-dimensions et indicateurs

Concepts	Dimensions et sous-dimensions	Indicateurs
Développement de carrière	<i>Dimensions objectives (Parcours)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trajectoire personnelle et statut civil - Trajectoire académique - Processus linéaire ou évolution graduelle (progression, degré d'avancement) - Changement de statuts d'emploi - Changement de positions/acquisition de pouvoir
	<i>Dimensions subjectives</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interprétation et appréciation du statut actuel et passé - Aspiration intérêts, objectifs, réceptions

Tableau 2.2 : Facteurs défavorables : dimensions, sous-dimensions et indicateurs

Concepts	Dimensions et sous-dimensions		Indicateurs
Facteurs d'influence défavorables	<i>Individuels</i>	<i>Personnels</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Intention, intérêt, décision, choix - Situation de grossesse - Organisation du travail familial
		<i>Professionnels</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Perception de la tâche enseignante et difficulté - Perception du niveau de difficulté de la tâche de direction - Perception des acquis académiques - Participation à la formation continue
Facteurs d'influence défavorables	<i>Socioculturels</i>	<i>Environnement familial</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Perception de la place des femmes dans le monde du travail - Encouragement de la famille - Perception du rôle de la mère dans la famille et le monde travail - Perception de la femme au pouvoir - Support du mari - Absence/Présence de la mère de famille
		<i>Environnement de travail</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Soutien de l'équipe-école - Soutien de la direction - Rapport avec les encadreurs et les associations scolaires (Association des parents d'élèves, anciens élèves) - Condition de travail et effectif des groupes-classes - États des infrastructures - Rapport aux élèves
	<i>Institutionnels</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formation initiale offerte (type, durée) - Formation continue offerte - Statut d'emploi offert - Politique d'affectation des institutrices - Conditions salariales - Mesures (conciliation travail/famille) - Politique de recrutement des institutrices - Modalités de participation des institutrices aux concours et examens professionnels. - Ratio élèves/maitre. 	

Spécifions à présent les objectifs de la recherche que nous avons poursuivis tout en rappelant que notre question de recherche se lit comme suit : Quels sont les facteurs qui font obstacles au développement de carrière de certaines institutrices vers les postes de direction pédagogique et administrative dans le système éducatif au Burkina Faso ?

2.3 Objectifs de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, les objectifs de recherche suivants sont formulés :

2.3.1 Objectif principal

Identifier et analyser les facteurs qui font obstacle au développement de carrière de certaines institutrices vers les postes de directions pédagogiques et administratives au Burkina Faso.

2.3.2 Objectifs spécifiques

- ❑ Identifier, catégoriser et décrire les facteurs qui font obstacle à l'évolution de la carrière de certaines institutrices vers les postes de direction pédagogiques et administratives au Burkina Faso
- ❑ Dégager les enjeux de cette évolution sur les plans individuel, socioculturel et institutionnel

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps la posture épistémologique de la recherche, les approches et la méthodologie privilégiées. Dans un second temps, nous présentons la population cible et l'échantillon choisi puis les participantes recrutées. Dans un troisième temps, il sera question de la stratégie de collecte des données empiriques, du déroulement des entretiens, de la stratégie d'analyse des données et des considérations éthiques.

3.1 Posture épistémologique

Nous avons choisi de mener une étude qualitative /interprétative. Cette démarche cadre bien avec les objectifs de notre recherche. Nous avons donné la parole aux actrices de terrain afin qu'elles expriment librement et de vive voix les obstacles rencontrés dans leur expérience professionnelle quant à leur développement de carrière. La démarche qualitative/interprétative répond à cette attente dans la mesure où elle s'intéresse à l'expérience subjective et tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et leur milieu de vie. Aussi, ce type d'étude se déroule dans le milieu naturel des participantes, soit dans des écoles. Celles-ci sont mises au centre de la production des connaissances sur le sujet abordé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Notre recherche s'inscrit dans une perspective exploratoire, car à notre

connaissance les études sur l'évolution de la carrière des institutrices sont extrêmement rares dans le contexte du Burkina Faso.

À notre connaissance, aucune recherche n'a été effectuée sur la carrière des institutrices de ce pays. Comme le souligne Van der Maren (2004), la recherche exploratoire (inductive) est menée dans l'intention de produire des connaissances pour combler un vide ou pour combler des lacunes dans les écrits scientifiques au regard du sujet.

3.2 Approches privilégiées

L'approche biographique à travers le récit de vie a été privilégiée dans le présent travail. Selon Desmarais (2009), elle est une approche de recherche propre aux sciences humaines. L'approche biographique a un fondement sociologique qui se base sur la prémisse que les participants à l'enquête portent en eux des éléments du système social, et qu'à travers les actes de ces derniers, ces éléments sont perceptibles (Guay et Thibault, 2012). Soulignons que : « cette approche exploite le processus discursif et comporte un bon potentiel pour décrire les événements d'un parcours et faire émerger le sens de l'expérience » (Voyer, 2001, p.101).

Dans cette logique, nous avons opté pour cette approche. Nous convenons que les participantes étaient les mieux placées pour expliquer leurs expériences et les multiples événements qui se sont passés au cours de leur vie. Ces expériences et événements ont contribué à favoriser ou à défavoriser leur évolution professionnelle. À ce propos Bertaux (2016, p. 38) qui utilise le terme « récit de vie » pour désigner l'approche biographique souligne que :

Le récit de vie couvre toute l'histoire de la vie du sujet. Pour chaque période de cette histoire, le récit de vie découvrirait non seulement la vie

intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes relationnels et sociohistoriques qu'il a traversés.

3.3 Population à l'étude

Des institutrices burkinabés qui n'ont pas pu connaître une évolution de carrière comme elles-mêmes l'auraient souhaité constituent notre population d'étude. Il s'agit de celles qui ont tenté de gravir les différentes étapes de la hiérarchie par des examens et concours professionnels. Il ne s'agit pas d'institutrices novices, mais d'enseignantes expérimentées qui ont cheminé en enseignement primaire depuis plusieurs années dans le secteur public.

3.4 Stratégie d'échantillonnage

Le choix des participantes a été fait à partir de balises théoriques et conceptuelles ce qui nous a permis de constituer un échantillon valide. Les propos de Savoie-Zajc (2007) justifient ce choix. Celle-ci souligne que des participants en recherche qualitative /interprétative ont pour visée de mettre le chercheur en situation de s'approcher de « l'acteur social compétent », c'est pourquoi un échantillon intentionnel théorique est souvent recommandé. En d'autres termes, nous nous sommes référés à des critères se rapprochant de notre cadre de référence et aux objectifs de la présente étude pour faire le choix des participantes. Dans cette démarche, nous nous sommes appuyés sur un certain nombre de critères présentés ci-contre : il fallait d'abord que les institutrices fassent partie du personnel de l'enseignement primaire du secteur public, car la recherche s'intéresse aux institutrices qui connaissent une évolution systémique dans le processus de leur carrière. Une telle évolution ne pouvait pas être observée chez les institutrices du secteur privé en ce sens qu'il n'y a pas, à notre connaissance, des textes officiels qui organisent l'évolution de leur carrière. Le seul document que nous avons pu consulter

à leur sujet, demeure l'arrête⁷ 2006 qui concerne le cahier de charges des écoles primaires privées du Burkina Faso. En son titre IV, il est question des droits et devoirs du personnel enseignant. Mais, ce point ne fait mention de l'évolution de la carrière du personnel. Ensuite, les participants à l'enquête devaient avoir au minimum 15 ans d'expérience dans la pratique en classe ou dans l'administration scolaire du Burkina Faso. Cette durée est jugée par bon nombre de personnes de la profession comme étant suffisamment longue pour leur permettre de se présenter au moins une fois à un examen ou à un concours de recrutement organisé par le ministère de l'Éducation nationale. Aussi, chaque participante visée par l'étude devait pratiquer dans l'une de trois régions du Burkina Faso : la région du Centre, la région du Centre Ouest et la région de l'Est. Ce critère d'appartenance régionale avait pour but de pouvoir prendre en compte les diverses réalités socioculturelles qu'ont vécues les participantes en fonction de leur zone d'intervention. Notre souhait initial était de couvrir les 13 régions que compte le Burkina Faso. Au regard des facteurs temps, logistiques et financier, nous avons décidé de nous limiter à trois régions sur les treize que compte le Burkina. Enfin, nous avons tenu compte du fait que certaines participantes exerçaient soit en milieu rural soit en milieu urbain

3.5 Recrutement des participantes

Nous avons séjourné au moins une semaine dans chaque région pour la prise de contact avec les responsables de l'éducation et pour le recrutement des participantes. La stratégie de recrutement utilisée a visé à permettre une participation volontaire de chaque institutrice. Pour ce faire, nous avons affiché une semaine à l'avance, avec l'autorisation des premiers responsables des annonces, pour le recrutement de volontaires dans les services publics de l'éducation telles que la direction régionale de l'éducation chargée de coordonner les activités pédagogiques et administrative au

⁷ Arrêté n°2016 /MENA/SG/DEGP, portant adoption du cahier des charges des écoles privées d'enseignement primaire.

niveau régional, la direction provinciale de l'éducation, chargée de coordonner les activités pédagogiques et administratives au niveau provincial et la circonscription d'éducation, chargé de coordonner les activités pédagogiques et administratives au niveau départemental. Un exemple du contenu de l'annonce de recrutement de participantes volontaires est présenté en annexe B. Nous souhaitons ainsi que chaque institutrice intéressée communique directement avec nous. Après un premier contact téléphonique, nous avons fixé un rendez-vous avec les volontaires participantes pour la prise de connaissance du formulaire de consentement. Celui-ci est présenté en annexe C. C'est après la signature de ce formulaire que nous avons procédé à l'entretien proprement dit avec la participante. Puisque dans certaines régions le nombre de participantes intéressées à l'étude excédait celui requis pour la constitution de notre échantillon, nous avons été amenés à privilégier le critère d'expérience professionnelle pour choisir les participantes.

De plus, le calendrier initial prévu pour le déroulement des entretiens a été modifié pour deux motifs. Dans un premier temps, les conditions climatiques ne nous permettaient pas de nous rendre dans certaines régions à la date prévue. Dans un second temps, la tenue d'une conférence pédagogique des enseignants en ville nous a empêché de tenir des entretiens dans les zones rurales associées à leur lieu de travail. Cependant, nous avons pu nous entretenir avec les trois participantes prévues par cette région en profitant de leur présence en ville au moment de la tenue de cette conférence. Bref, nous avons ajusté notre calendrier aux circonstances tout en respectant nos critères de sélection.

3.6 Échantillon de recherche

Pour la constitution de notre échantillon de recherche, nous nous sommes appuyés sur les propos de Fortin (1996), cités par Brière (2006, p 93) qui avance que :

Un échantillon de grande taille est à éviter en recherche qualitative interprétative, car il génère une masse de données encombrantes, difficiles à analyser. Le nombre de participants de ce type d'étude peut représenter une variation de quelques sujets (moins de dix) à une trentaine.

Nous avons constitué un échantillon composé de neuf (9) participantes à raison de trois (3) participantes par région. Comme indiqué précédemment, les régions de l'Est à Fada, du Centre Ouest à Koudougou et du Centre à Ouagadougou ont été retenues. Ce choix a été également guidé par les propos de Savoie-Zajc (2007, p.92) quand elle souligne que pour un échantillon intentionnel valide, le critère d'ordre logistique est pris en compte à savoir « l'accessibilité, la facilité d'entrée, le calendrier, les échéances, la disponibilité, le coût. ». Notre choix des régions a tenu compte aussi des différentes zones géographiques du pays. Il se justifie également par le fait que nous connaissions certaines de ces régions après y avoir servi comme instituteur. En plus, nous avons jugé ce choix raisonnable en fonction du temps qui nous avait été imparti pour la réalisation de notre mémoire et au regard des moyens financiers à notre disposition. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de l'échantillon retenu pour la présente recherche.

Tableau 3.1: Description de l'échantillon

N°	Prénom	Âge	Niveau/ d'études	Grade	Fonction	Ancienneté au poste actuel	Ancienneté générale dans l'enseignement
Région du centre							
1	Alima	51 ans	7 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent bureau*	3 ans	26 ans
2	Pauline	49 ans	7 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent bureau	2 ans	18 ans
3	Mariama	50 ans	6 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent bureau	5 ans	26 ans
Région du centre Ouest							
1	Safiata	39 ans	Universitaire (3)	Institutrice certifiée	Agent terrain**	2 ans	16 ans
2	Florence	41 ans	6 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent terrain	2 ans	17 ans
3	Pascaline	38 ans	Universitaire (1)	Institutrice certifiée	Agent terrain	5 ans	15 ans
Région de l'Est							
1	Taladie	38 ans	5 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent terrain	4 ans	20 ans
2	Folpoa	40 ans	6 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent terrain	2 ans	16 ans
3	Antoinette.	44 ans	7 ans secondaires	Institutrice certifiée	Agent terrain	3 ans	22 ans

*Agent bureau : institutrice qui occupe un poste dans l'administration scolaire après plusieurs années d'enseignement (notre définition).

**Agent terrain : institutrice qui est titulaire d'une classe (notre définition).

3.7 Collecte des données : méthodes et instruments

Selon Bertaux (2016), la démarche du récit de vie où l'approche biographique comporte deux phases essentielles. La première est consacrée à la narration du sujet sur sa vie touchant le thème d'étude. Lors de cette phase, à partir d'une question nous

encouragerons la participante à s'exprimer sur l'évolution de sa carrière par une écoute active et par des questions de relance tout au long de sa narration. Nous avons utilisé un enregistreur sonore pour garder en mémoire les différents récits de vie des participantes. La deuxième phase du même entretien a été consacrée aux questions complémentaires à l'aide d'un guide d'entretien pour approfondir ou compléter certains points. Un guide d'entretien a été élaboré ; celui-ci a été élaboré en fonction de notre cadre opérationnel. En plus de la première question portant sur les phases générales de la carrière de la participante, les autres questions ont été en rapport respectivement avec les dimensions objectives et subjectives de la carrière et les facteurs individuels, socioculturels et institutionnels. Ce guide d'entretien est présenté en annexe 4. Pour notre travail, nous avons collecté nos données uniquement auprès des institutrices remplissant les conditions d'échantillonnage. Cela veut dire qu'aucun autre acteur du système éducatif n'a directement participé à la collecte des données. Nous avons estimé qu'elles seules étaient en mesure d'expliquer les obstacles qui freinent leur développement de carrière.

3. 8 Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés du 5 mai au 13 juillet 2017 dans trois régions du Burkina Faso. Au préalable, nous avons eu l'accord des chefs de circonscription d'enseignement et celui des conseillères et conseillers des circonscriptions pour réaliser les entretiens. Ils ont chaque fois libéré et aménagé leur bureau pour permettre notre entretien. Nous avons également tenu quelques entretiens dans des écoles où nous avons également aménagé une salle de classe pour la circonstance.

Après avoir installé chaque fois nos participantes en situation confortable de communication, nous les remercions pour leur participation à l'enquête et pour leur ponctualité au rendez-vous. Nous sommes à chaque fois revenus sur les signatures de formulaire de consentement.

À la suite de cette phase préliminaire, nous donnions la parole à la participante et nous introduisons par notre question principale qui est la suivante : « racontez-moi comment s'est déroulé votre carrière ». Lorsque celle-ci racontait son expérience professionnelle, nous l'accompagnions par une écoute attentive en manifestant par notre attitude l'intérêt que nous accordons à ce qu'elle racontait. Nous avons tenu également à interrompre le moins possible les interviewées (Bertaux 2016).

Soulignons que faire le récit de sa carrière semblait être une expérience nouvelle pour la plupart des participantes. C'est pourquoi nos entretiens qui étaient prévus pour durer entre une ou deux heures par participante n'atteignaient pas cette durée. En effet, ceux-ci ont duré en moyenne quarante-cinq minutes. Malgré le fait que les participantes n'avaient pas tendance à faire la narration de leur histoire professionnelle par de long développement. À l'aide de questions de relances spontanées ou tirées de notre guide thématique, nous avons pu accompagner les interviewées à s'exprimer et nous estimons que l'essentiel a été dit dans chaque entretien. De plus, il nous semble important de mentionner, que nous avons, à certains moments, été confrontés à des situations où certaines interviewées présentaient des signes de découragements et des sentiments d'insatisfaction vis-à-vis de leur carrière. Mais comme l'a si bien souligné Bertaux (2016), il est normal que certains entretiens soient pleins d'émotions et il n'y pas de crainte à y faire face. Dans de tels cas, il faut laisser percevoir les siennes tout en contrôlant leur expression. Nous avons donc exprimé notre compréhension à leur émotion exprimée tout en les incitant à poursuivre leur récit.

Notons également qu'il se peut que le fait que les entretiens ont été menés par un homme auprès des femmes ait pu être un frein à l'expression de certaines institutrices.

3.9 Analyse des données

Nous avons choisi de mener une analyse thématique qui cadrerait avec notre thème et qui est souvent utilisée dans le récit de vie. Selon Bertaux (2016), l'analyse thématique consiste à repérer dans chaque entretien les passages contenant tel ou tel thème dans le but, ensuite, de comparer les passages d'un entretien à l'autre.

Pour cette analyse des données, nous avons utilisé le logiciel QDA miner. Ce choix est justifié par le fait que nous nous sommes familiarisés avec ce logiciel lors d'un cours d'analyse de données qualitatives suivi en 2015. Aussi, ce logiciel d'analyse de données qualitatives est facilement maniable pour l'analyse thématique.

Pour ce faire, nous avons procédé au codage de chacun des neuf différents entretiens retranscrits. Spécifions que le récit de chaque participante a été appelé « cas ». Chaque cas correspondant à un résumé d'entretien qui renferme plusieurs segments. Les dimensions mentionnées dans le cadre de référence opérationnel ont été divisées en catégories et chaque catégorie regroupe un certain nombre de codes qui correspondent aux indicateurs de notre cadre opérationnel. Le codage a alors consisté à assigner à chaque segment de cas un code correspondant. Ainsi, à l'issue de ce codage, pour chaque cas, trois tableaux ont été générés. La configuration d'un tableau par cas se présente comme ce qui suit : catégorie ou facteur, code ou indicateur, segment ou extraits illustratifs et commentaires. Un modèle du tableau se trouve en annexe E. Précisons que notre processus de codage a été vérifié par la directrice de mémoire en vue de confirmer la validité du codage dans son ensemble.

Comme nous avons choisi d'utiliser l'analyse thématique, à la suite de ce codage, nous avons mené notre analyse en deux phases. La première phase a été l'analyse verticale. Pour se faire, nous avons premièrement regroupé les segments du résumé de chaque entretien les plus significatifs par types de facteur en les classant selon

qu'ils étaient individuels, socioculturels ou institutionnel voir tableau en annexe F. Deuxièmement, pour illustrer et donner du sens au propos de chaque participante, nous avons sélectionnés quelques extraits d'entretien les plus pertinents dans chaque cas. Puis, nous avons rédigé un résumé du cas dans un texte écrit.

La deuxième phase de l'analyse, soit l'analyse horizontale, a consisté à repérer, à regrouper et à croiser les segments les plus importants issus de chacun des neuf cas afin de faire ressortir les ressemblances, les dissemblances ou les nuances relatifs à la carrière et aux facteurs d'influence individuels, socioculturels et institutionnels. Ces étapes d'analyse ont abouti à la production d'une synthèse. Lors de la rédaction des résultats, il a été décidé de respecter le plus possible, les propos des participantes et les mots qu'elles utilisent dans leur récit.

En recherche qualitative/interprétative, le chercheur n'est pas à l'abri d'une interprétation trop subjective face au traitement des données. Il peut prétendre ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs ce qui peut révéler ses approches face à sa recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Aussi, il est important d'être attentif à ses propres présupposés, sa propre vision du monde et ses biais. En tant que chercheur dont la population étudiée est féminine et étant porteur de nos valeurs socioculturelles dans lesquelles évolue cette population, nous sommes conscients que nos interprétations pouvaient être teintées de préjugés au regard de notre position de chercheur (homme) et de nos valeurs socioculturelles. De même, ayant évolué nous-même dans le système éducatif, nous étions déjà porteur d'une expérience passée qui pouvait teinter notre interprétation des données. C'est pourquoi nous avons cherché à tenir une distance tout au long du processus d'interprétation des données recueillies. Nous avons tenté d'être le plus possible objectif, aussi bien lors de l'analyse verticale qu'horizontale, en prenant soin notamment, d'utiliser les mots les plus appropriés et en associant nos idées aux repères du cadre de références et aux résultats des études consultées.

3.10 Précautions éthiques

Tout le long de l'étude, plusieurs précautions éthiques ont été prises. Une certification éthique a été décernée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'université. À ce sujet, nous pouvons relever, tout d'abord, que les institutrices qui ont accepté de participer librement aux entretiens ont signé un formulaire de consentement qui explique les objectifs de la recherche et son déroulement. Avant de commencer la collecte des données, elles ont été informées de notre volonté d'enregistrer les entretiens. Puis, l'anonymat a été de rigueur, les noms et prénoms des participantes sont demeurés confidentiels. Pour ce faire nous avons utilisé des noms fictifs pour chaque participante. Les données recueillies ont été gardées dans un ordinateur dont l'accès est codé. Seul le chercheur détient le code. Puis, le formulaire de consentement indique notre engagement à la confidentialité, ce qui signifie, en plus de l'anonymat, que les propos des participantes ne sont pas dévoilés en dehors de la publication des résultats de recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons, dans un premier temps, une description synthèse des participantes à la recherche. Dans un second temps, nous indiquons les caractéristiques de développement de carrière de chaque participante. Cette section sera suivie dans un troisième temps d'une analyse verticale qui consiste à analyser individuellement les entretiens des participantes. Enfin, nous présentons une analyse horizontale qui consiste à examiner de manière croisée les données des différents entretiens.

4.1 Description synthèse des participantes

Ce point présente un bilan synthèse des participantes à l'enquête : il décrit les caractéristiques qui influencent le développement de carrière en exposant, tout d'abord, les variables sociales, démographiques, académiques et professionnelles telles que l'âge, la situation matrimoniale, le nombre d'enfants, le niveau académique, le diplôme académique, l'expérience professionnelle, le poste actuel occupé par les participantes et leur cursus professionnel. Cette description fait référence également aux aspects plus subjectifs du développement de leur parcours d'emploi, tels que leurs aspirations, leurs objectifs, la présence d'un modèle professionnel et leur vision de l'avenir, ces derniers étant des aspects associés à l'anticipation de leur carrière.

Tableau 4.1: Synthèse de la description des participantes

Description	Nombre de participantes concernées
Âge	
- 35 - 39 ans	2
- 40 - 44 ans	3
- 45 - 49 ans	2
- 50 +	2
Nombre d'enfants	
- 1	1
- 2	1
- 3	4
- 4	3
Niveau académique	
- Seconde (5 ans d'études secondaires)	2
- Première (6 ans d'études secondaires)	2
- Terminale (7 ans d'études secondaires)	3
- Universitaire (7 ans études secondaires et plus)	2
Durée de l'expérience professionnelle	
- 15 années ou moins	1
- 16 à 19 années	5
- 20 ans et plus	3
Poste actuel occupé	
- Directrice ⁸	1
- Titulaire de classe	5
- Bureau	3
Situation matrimoniale	
- Mariée	8
- Célibataire	0
- Veuve	1

⁸ Précisons que parmi les neuf institutrices, trois ont été nommées une fois directrice d'école en cours de carrière.

4.2 Caractéristiques du développement de carrière des participantes et analyse verticale

Dans cette section, nous présentons la situation de chacune des neuf participantes en mettant en exergue les aspects objectifs et subjectifs du développement de carrière. Soulignons que les prénoms associés à chaque participante sont fictifs dans le but de garder l'anonymat comme souligné dans le cadre du protocole éthique. Dans une perspective d'analyse verticale, après avoir dégagé les aspects liés au parcours de chaque participante, nous exposons les facteurs individuels, socioculturels et institutionnels ayant influencé son parcours

4.2.1 Mariama cas n°1

Développement de carrière

Mariama a 50 ans, elle est mariée et elle est mère de deux enfants. Elle est institutrice certifiée et elle a fréquenté une école nationale des enseignants du primaire (ENEP). Mariama a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée par le biais d'un examen professionnel. Au moment de l'entretien, elle a 21 ans d'expérience. Avant son intégration dans l'enseignement, Mariama avait le niveau de la classe de première série littéraire, c'est-à-dire six ans d'études secondaires. Au moment de l'entretien, Mariama était agent de bureau dans une circonscription d'éducation de base (commission scolaire). Elle occupe ce poste depuis cinq ans. Son objectif premier était de devenir une religieuse, mais pour des raisons de santé elle a arrêté sa formation au couvent. Par la suite, elle a voulu être enseignante du secondaire et comme cet objectif aussi ne semblait pas réalisable, elle a intégré l'enseignement primaire. C'est sur le terrain de l'enseignement que sa volonté d'évoluer dans la carrière s'est manifestée. Elle regrette de ne pas avoir eu les opportunités qu'offrent aujourd'hui les technologies de la formation et de l'information (connexion internet, moteur de recherche, formation à distance) pour progresser et de ne pas avoir pu demeurer sur place avec sa famille. Elle interpelle la nouvelle génération

d'institutrices à profiter des possibilités qu'offrent les technologies de la formation et de l'information afin de mieux se former et s'informer dans le but de progresser dans leur carrière professionnelle.

Facteurs individuels

Mariama estime que la tâche enseignante est très complexe et qu'il est difficile d'enseigner convenablement au quotidien tout en accomplissant les autres activités nécessaires pour sa propre évolution de carrière. Puisqu'elle ne voulait pas avoir de remords de ne pas avoir bien accompli sa mission première, elle a préféré se consacrer entièrement aux tâches pédagogiques au détriment de l'évolution de sa carrière en suspendant simplement sa participation au concours professionnel. « *Je n'ai pas voulu faire mal mon travail, je me voyais faire mal mon travail en sacrifiant l'avenir des enfants à ma charge. Je ne voulais jamais être considérée comme une mauvaise institutrice* » (1.115-117)⁹. Pour Mariama, la lourdeur de la tâche enseignante ne permet pas d'évoluer. Elle souligne l'avoir remarqué dès le début de sa carrière lorsqu'elle fut titulaire de classe. Selon elle, les programmes, les horaires et les autres occupations pédagogiques après la classe, en plus des occupations familiales, prenaient tout son temps. Et elle a pris l'initiative de se consacrer uniquement à cette tâche et à sa famille tout en mettant de côté l'évolution de sa propre carrière. Aussi, Mariama dit avoir été soutenue par ses parents durant sa carrière. Mais, au regard de l'organisation des activités familiales, notamment l'occupation de l'éducation de ses enfants, elle a toujours fait le choix personnel de suspendre les activités liées à la formation continue en faveur de sa famille. « *C'est moi qui ai pris la décision d'abandonner mon évolution au profit de ma famille de peur qu'elle ne bascule dans le négatif* » (1.49 -50).

⁹ À partir d'ici, nous utilisons un système de codes. Le premier chiffre du code correspond au numéro associé à la participante et les autres chiffres aux pages du résumé du verbatim correspondant.

Facteurs socioculturels

Pour Mariama, il est complexe d'être mère de famille, d'accomplir convenablement ses activités pédagogiques et de poursuivre, en même temps, son évolution de carrière. Mariama pense qu'une institutrice qui n'est pas mère de famille ou qui n'est pas épouse peut convenablement réussir la mission d'institutrice et aller jusqu'au sommet de la hiérarchie sans obstacle. Selon elle, lorsque vous êtes mère de famille vous pouvez y parvenir, mais avec souvent des conséquences désastreuses sur l'éducation de vos propres enfants. « *Si tu es une institutrice et tu n'as pas une famille à t'en occuper, tu peux poursuivre ta carrière. Il y en a aussi qui ont de la famille et qui ont choisi de suivre leur carrière avec les risques que cela implique* » (1. 89 -91).

Toujours au sujet des obstacles sociaux à l'évolution de sa carrière, Mariama évoque la crainte de l'absence des parents à la maison et, plus précisément, celle de la mère de famille. Elle estime que dans certaines situations, cette absence de la mère provoque des conséquences fâcheuses dans la famille. Puisque pour Mariama, la mère dans ses multiples déplacements dans le cadre de sa formation continue peut s'absenter pendant une longue durée hors de la famille. C'est le cas des concours professionnels, lorsque vous êtes admis, puisque la formation peut durer une, deux ou trois années hors de la région d'habitation. Pendant cette absence, les enfants sont laissés à eux-mêmes. Pour Mariama, lorsque le père est également absent les conséquences peuvent être désastreuses sur l'éducation des enfants. Pour éviter tout cela, elle a préféré rester à proximité de sa famille en mettant une croix sur l'évolution de sa carrière. « *J'en ai vu des exemples dans certaines familles ou l'absence des deux a joué sur la réussite des enfants* » (1.52-53).

De plus, la femme qui fait des efforts pour gravir les échelons de la hiérarchie dans l'éducation est critiquée souvent par la société dira Mariama. Selon elle, la femme n'a pas droit au pouvoir. Elle est en quelque sorte condamnée à rester au bas de l'échelle. Pour Mariama ce regard de la société sur la femme qui fait des efforts dans

l'évolution de sa carrière l'a fortement marquée. Elle estime que la société juge négativement la femme qui possède une parcelle de pouvoir ou qui est en quête de pouvoir. Autrement dit, pour Mariama, c'est comme si la société a un autre regard sur la femme qui est au sommet de la hiérarchie. « *Ce n'est pas facile, nous avons vu des femmes qui sont critiquées, on dit qu'elles rentrent tard et font ça* » (1.85-88). Mariama avance, en outre, que les enseignants ne sont plus considérés dans la société. Pour elle, ce manque de considération se propage jusqu'au sommet de la hiérarchie à telle enseigne qu'elle n'avait pas une grande motivation à évoluer dans l'enseignement. De plus, elle trouve que les enseignants ne sont pas bien payés, ce qui fait qu'ils n'arrivent pas à joindre les « deux bouts ». Mariama pense que tout cela décourage à évoluer dans le secteur de l'éducation. « *Quand on va très loin, ce n'est pas facile. Le métier n'est pas considéré, même au niveau de l'État. Si vous voyez l'enseignant, il n'est pas bien payé et beaucoup de facteurs ont fait que l'enseignant n'a plus de considération. Avant l'enseignant était très considéré, de nos jours, on a vu qu'on a rejeté l'enseignant au niveau de tout. Il est devenu populaire, il n'y plus de considération et cela à tous les niveaux des corps enseignants. Si bien que dans la vie courante si tu dis que tu es enseignant on te regarde comme si tu étais négativement extraordinaire. Ce qui ne pousse pas aussi d'évoluer dans le domaine* » (1.68-75.35).

Pour Mariama, les hommes ont un léger avantage sur l'évolution de la carrière, car après avoir accompli leurs activités pédagogiques et la préparation de la classe pour le lendemain, ils sont exemptés des tâches domestiques comme le fait de s'occuper des enfants, de faire le ménage. Aussi, chez les institutrices, les jours fériés sont réservés pour s'occuper du volet social à savoir rendre visite aux parents, prendre part aux joies et peines du voisinage, des amis (es), etc. Pendant ce temps, les hommes se consacrent à leur formation continue. « *Pour les hommes, quand ils quittent la classe, ils font la préparation des leçons du lendemain et ils ont le reste de leur temps. Mais nous les femmes on ne peut pas, tu quittes de 7 heures et la pause de 12 heures à 14heures 30 minutes tu dois t'occuper du ménage, tu reprends de 15 heures à 17*

heures et après 17 heures, il faut aller s'occuper de la famille et puis il y a la préparation pédagogique de la classe pour le lendemain » (1.24-29).

Facteurs institutionnels

Sur le plan institutionnel, Mariama trouve que l'institution scolaire ne prend pas en compte la situation particulière des femmes dans l'organisation du métier de l'enseignement. En d'autres termes, il n'y a pas de conciliation possible entre vie de famille et travail professionnel. Pour elle, cette conciliation est pleine d'embûches. En effet, Mariama trouve que le volume horaire est très chargé dans l'enseignement primaire. Elle avance que l'institutrice, en plus de ses occupations domestiques, a presque toute la journée, pour s'occuper des activités pédagogiques de sa classe. Dans l'organisation de la tâche enseignante, selon Mariama, c'est comme si le législateur a omis de prendre en compte les dimensions de l'occupation professionnelle, de l'occupation de familiale et de la formation continue. Pour illustrer son propos, elle relève la question de la préparation journalière qui, jadis, consistait à écrire chaque jour sur un cahier les activités journalières de la classe et de manière détaillée. Cette préparation de la classe pouvait prendre une vingtaine de pages et plus par jour, à cela, il fallait ajouter la correction et l'annotation des cahiers de devoirs journaliers des élèves.

Mariama soulève la question des étapes de l'organisation de l'évolution de la carrière dans le système éducatif du Burkina Faso. Pour elle, les étapes sont nombreuses et nécessitent, chaque fois, des formations de longues durées qui se passent loin des familles des institutrices qui ont eu la chance d'être admises aux concours très sélectifs. Pour Mariama, la crainte de cette séparation pour ce qui la concerne a été un obstacle majeur à son évolution de carrière.

Pour terminer, Mariama pointe du doigt l'organisation des concours professionnels. Quand elle était jeune institutrice, le concours était programmé en plein milieu de

l'année scolaire et cela ne lui permettait pas de se préparer convenablement au vu des activités pédagogiques. Il était alors difficile d'allier les occupations de la classe et sa formation continue pour s'y présenter. Alors que de nos jours, ces concours se passent durant les vacances scolaires où les candidats potentiels ont le temps de se préparer convenablement.

Elle regrette cependant son choix de non-évolution dans sa carrière, mais elle encourage les jeunes générations d'institutrices à profiter des possibilités qu'offrent les technologies de l'information et de formation afin d'évoluer dans leur carrière. « *La nuit, j'étais en train de naviguer et ça m'a touché au cœur, je me suis dite avant on n'avait pas ça, internet, et maintenant on a la possibilité de se former étant à la maison sans se déplacer, je lis, je fais des recherches et je me forme correctement en restant à côté de mes enfants. Cela me touche le cœur, car maintenant, je suis âgée et je le regrette beaucoup pour la non-évolution de ma carrière* » (1.105-109).

4.2.2 Alima cas n° 2

Développement de carrière

Alima a 51 ans, elle est mariée et est mère de quatre enfants. Elle est institutrice certifiée. Elle est issue d'un recrutement direct des institutrices adjointes puis elle a évolué d'institutrice adjointe à institutrice adjointe certifiée et, par la suite, d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée. Elle a enseigné durant 23 ans. Au moment de l'entretien, Alima était agent de bureau dans une circonscription d'enseignement de base (commission scolaire). Avant son intégration dans l'enseignement, elle avait le niveau de la classe de terminale série scientifique, c'est-à-dire qu'elle a complété six années d'études secondaires sans avoir réussi à son baccalauréat. Alima a choisi de travailler. Même si, au départ, elle a voulu être agente des services financiers ou être agente de santé. Mais, elle a, par la suite, été reçue au concours de recrutement des institutrices adjointes. Alima s'est beaucoup donné aux activités de la classe par attachement aux élèves et elle n'est pas satisfaite de son

évolution de carrière. Elle dit regretter d'avoir eu une santé fragile qui a joué négativement sur son évolution de carrière.

Facteurs individuels

Alima ne voulait pas être institutrice dès le départ, elle rêvait de travailler dans les finances ou dans le domaine de la santé. Alima n'a pas pu obtenir le métier souhaité par la suite. Cependant, elle va se présenter au concours de recrutement des institutrices adjointes : elle a été retenue. C'est au cours de sa carrière qu'elle va s'investir intensément dans son métier, car elle était beaucoup attachée à ses élèves. Dans cette perspective d'accompagner les élèves aussi loin que possible, elle va négliger de réaliser d'autres tâches nécessaires à sa propre évolution de carrière. En d'autres termes, à force d'accompagner les élèves vers leur cursus terminal, elle n'avait plus le temps pour se consacrer à sa propre formation continue dans le but de l'évolution de sa carrière.

Facteurs socioculturels

Alima souligne que ses parents n'ont pas voulu qu'elle devienne institutrice. *« J'avais déjà deux grandes sœurs qui étaient enseignantes et mon père ne voulait pas que je sois enseignante de son vivant »* (2. 19-21). Ses parents souhaitaient qu'elle s'oriente vers un autre métier, elle estime donc, qu'elle n'a pas eu le soutien de sa famille d'origine. Aussi, pour Alima, il a été difficile d'accomplir son rôle de femme au foyer et de poursuivre l'évolution de sa carrière. Son mari à un certain moment, était exigeant sur certains aspects, elle devait accomplir ce que son mari voulait. De plus, elle devait s'occuper des enfants et suivre des formations pour sa propre carrière. Alima précise qu'elle n'a pas eu le soutien de son époux. L'indifférence et la passivité de ce dernier a nui à l'évolution de sa carrière. S'il avait eu une compréhension pour le bien-fondé de ses efforts, il aurait dû, selon elle, l'appuyer dans ce sens. Mais, son n'interviendra que tardivement. Alima est finalement tombée gravement malade, au regard de la complexité de sa situation

familiale et professionnelle, ce qui va la conduire à abandonner toutes tentatives d'évolution de sa carrière malgré sa volonté.

À entendre Alima, l'environnement scolaire est déterminant dans la progression de la carrière. Elle observe que, plus un groupe d'institutrices tend vers la progression, plus vous vous engagez dans la même direction. Par contre, si l'évolution de la carrière est secondaire, vous avez tendance à suivre la dynamique du groupe. Pour son cas, l'environnement scolaire dans lequel elle œuvrait était défavorable à la dynamique de l'évolution de la carrière. Les institutrices formaient une équipe solidaire. L'ambition de passer un concours professionnel et de quitter l'école devenait secondaire. Pour elles, le fait de se présenter au concours était synonyme de disloquer la complicité et l'ambiance de leur équipe-école. L'équipe de travail d'Alima n'a donc pas été un modèle pour elle dans le processus d'évolution de sa carrière. « *Seulement nous sommes restées dans un cadre ou beaucoup n'ont pas pu passer les concours professionnels parce qu'on vivait comme une famille et l'ambiance était de telle sorte qu'aucune ne voulait laisser l'autre et partir* » (2.123 -125).

Facteurs institutionnels

Alima discute des conditions de recrutement et de formation. Elle a été recrutée et affectée directement sur le terrain et elle a appris sa profession sur le tas. Pour sa part, elle n'a reçu aucune formation de base dans une école professionnelle, notamment une école nationale des enseignants du primaire. Dès le départ, cette forme de formation a été difficile pour elle, et vers la fin, décourageante, car elle n'était pas préparée à faire face à certaines réalités du terrain. Elle trouve que cette procédure de recrutement et de formation n'encourage pas de poursuivre dans le métier. Alima souligne que l'organisation de la formation continue n'a pas pris en compte certaines réalités liées à leur condition de femme, ce qui entraîne souvent des découragements bien qu'elle avait la volonté de progresser. Elle cite, par exemple, les lieux de formation qui sont souvent distants de son habitation, les horaires qui sont

défavorables à sa condition de femme parce que, en tant que femme au foyer, il n'est pas aisé d'abandonner les enfants et le mari seuls à la maison et de revenir à des heures tardives. Dans un tel contexte, elle était obligée d'abandonner la poursuite de l'évolution de sa carrière au regard de toutes ces conditions qui n'étaient pas prises en compte dans l'organisation de la formation continue par l'institution. « *Je quitte la maison le matin et je revenais vers 22h du soir. Après la classe, j'allais suivre la formation pour mon concours. Ce n'était pas facile dans le foyer tout le temps* » (2.65-69).

Alima considère que la limitation d'âge à la participation des concours professionnels imposée par la politique institutionnelle est une injustice à l'encontre des institutrices. Elle justifie cela par le fait que les multiples occupations familiales, la maternité et les activités pédagogiques ont occupé une grande partie de son temps. Lorsqu'elle a pris conscience du retard qu'elle avait accusé, elle ne pouvait plus envisager une progression quelconque, puisque son âge ne lui permettait plus de prendre part aux concours professionnels

Alima souligne que les politiques d'affectation constituent un handicap majeur pour les femmes en ce qui concerne leur évolution de carrière. Les institutrices ont peur de quitter leur mari ou d'abandonner leurs enfants. « *Certaines disaient que lorsque vous passez les concours professionnels, à la fin de votre formation, vous êtes affectés loin de votre mari, ce qui fait qu'elles refusent l'évolution dans leur carrière* » (2.129-131). Selon elle, les étapes dans le processus de la carrière enseignante sont nombreuses et nécessitent à chaque fois des absences pour des formations de longue durée. Cet état de fait décourage les femmes à s'engager au regard de leurs rôles sociaux dans les familles. À ce sujet, elle avance qu'il serait utile de revoir les étapes dans le processus d'évolution dans le système, Alima révèle également que les hommes sont plus avantagés quant à la formation continue puisqu'ils ont plus de temps après les heures de cours par rapport aux femmes qui passent leurs temps dans

les occupations familiales. Pour Alima, l'administration doit prendre en compte ce paramètre dans l'évolution de la carrière. Cependant, elle trouve également que les femmes doivent mieux s'organiser si elles veulent évoluer dans leur carrière d'institutrice.

4.2.3 Pauline cas n°3

Développement de carrière

À 49 ans, Pauline est mariée et est mère de trois enfants. Elle est institutrice certifiée, elle a fréquenté une école nationale des enseignants du primaire. Elle a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée par le biais d'un examen professionnel. Pauline a 16 ans d'expérience de pratique classe. Elle est titulaire d'un baccalauréat en comptabilité, c'est-à-dire sept ans d'études secondaires. Pauline est présentement agente de bureau à la Direction générale de l'éducation non formelle (DGENF), poste qu'elle occupe depuis deux ans. Avant son intégration dans l'enseignement, Pauline a travaillé quelques années dans une caisse populaire. Elle a constaté qu'elle avait la vocation pour l'enseignement après avoir enseigné durant son service national populaire. Après plusieurs tentatives aux concours de recrutement des institutrices adjointes qui se sont tous soldés par un échec, elle s'est inscrite à titre privé dans une École nationale des enseignants du primaire. Après sa formation dans cette école, elle a d'abord enseigné dans le privé avant d'intégrer l'école publique. Elle souhaitait évoluer dans le domaine de la gestion en éducation, mais ce rêve ne s'est pas réalisé. Pauline s'était beaucoup attachée à ses élèves et elle dit qu'elle consacrait tout son temps à leur réussite. Pauline trouve une satisfaction aujourd'hui, quand elle regarde son parcours.

Facteurs individuels

Pauline a connu des difficultés liées à sa capacité de procréation, alors son entourage et des spécialistes lui feront savoir que l'éloignement du mari n'est pas favorable à sa situation. Alors qu'elle était institutrice dans une zone rurale pendant que son mari

résidait en ville, Pauline va tout faire pour se faire muter en ville auprès de son mari. Elle va décider d'arrêter de se présenter aux concours professionnels qui lui auraient permis de progresser dans sa carrière. « *Alors quand je suis rentrée à Ouaga, je n'ai plus eu le courage de passer des concours pour me séparer de mon époux. Cela a aussi joué sur ma carrière* » (3.46-47).

Aussi, comme Pauline avait une formation de base en comptabilité, elle souhaitait s'orienter plus tard vers la gestion éducative et non avoir une carrière linéaire, c'est-à-dire qu'elle ne voulait pas progresser d'institutrice certifiée à inspectrice en passant par directrice d'école et conseillère pédagogique.

Pauline mentionne dans son entretien qu'elle avait des difficultés particulières à se séparer de ses élèves. Pour éviter de s'en séparer, elle pouvait prendre une promotion d'élève depuis leur première année scolaire et les accompagner jusqu'à leur sixième année scolaire. Dans cette dynamique, elle a surtout consacré son temps à plusieurs promotions d'élèves tout en oubliant de s'investir dans d'autres activités profitables à son évolution de carrière. Elle précise qu'elle trouvait une grande satisfaction en procédant de la sorte. « *Je ne voulais point me séparer des enfants ce qui a également joué sur ma carrière* » (3.48-51).

Facteurs socioculturels

Pauline a évolué dans un climat de travail malsain dès ses débuts dans l'enseignement. Tout d'abord, dès son premier poste, elle va avoir de mauvais rapports avec son inspecteur. En tant que jeune institutrice à ses débuts de carrière, elle a été affectée loin de chez elle. Au lieu de l'aider dans l'intégration de son nouveau milieu, cet inspecteur utilisera son pouvoir pour avoir des relations intimes avec elle. Pauline explique que la situation était devenue intenable et qu'elle se sentait affectée moralement et psychologiquement. Il était devenu difficile pour elle de travailler. De là, elle a commencé à perdre le goût du métier. « *Ça n'a pas été*

facile pour moi, il me harcelait, et c'est mon supérieur hiérarchique et je ne pouvais pas le dire à quelqu'un d'autre. Il y avait souvent des menaces de tout genre, je passais mon temps à pleurer. Finalement, j'ai exposé mon problème à un grand frère qui par la suite a dû intervenir afin que je sois libre. Mais j'ai gardé de mauvais souvenirs qui ont joué sur la suite de ma carrière » (3 36-40).

Pauline se souvient avoir été également en mauvaise posture avec sa directrice d'école en milieu de carrière à la suite de divergences au sujet de ses approches pédagogiques ou de ses méthodes pratiques de travail. Elle savait bien que sa démarche pédagogique tenait la route, mais en tant que supérieure, la directrice doutait de ses capacités. Elle juge que les malentendus l'ont affectée profondément si bien qu'elle ne pensait pas vouloir être directrice d'école à son tour.

Facteurs institutionnels

Pauline considère que les procédures d'affectations sont mal organisées. Elle a été, par exemple, affectée par « tir au sort¹⁰ ». Selon elle, cette manière de procéder néglige certaines réalités, surtout celles relatives aux conditions des femmes. Pauline souligne que le poste qu'elle a tiré au sort était délaissé par les autres instituteurs pour plusieurs raisons. D'abord, aucun logement disponible pour les enseignants. Lorsqu'elle est arrivée, elle a été logée dans un magasin réservé pour la nourriture du bétail. Ensuite, il n'y avait aucune latrine ni eau potable. Même si elle avait, au départ, la vocation de ce métier, l'ensemble de ces conditions inadéquates est devenu un obstacle malgré son amour du métier.

¹⁰ L'expression « Tir au sort » consiste à inscrire les noms des régions déficitaires en enseignants (es) sur des bouts de papier et à les placer dans une boîte. Chaque enseignant (e) pioche un bout de papier. Il ou (elle) est affecté (e) dans la région correspondante au nom de la région inscrit sur le bout de papier pioché.

Pauline soulève aussi que les effectifs larges constituent un obstacle au développement de la carrière. Elle explique qu'avec plus d'une centaine d'élèves dans une classe, il est difficile de préparer la classe, d'administrer le cours, d'annoter les cahiers de devoir puis de trouver encore du temps pour se consacrer à sa formation continue. À une étape de sa carrière, elle a été confrontée au dilemme de choisir entre la réussite de la classe et sa propre carrière professionnelle. Elle a choisi d'accompagner les élèves au détriment de l'évolution de sa carrière.

4.2.4 Pascaline cas n°4

Développement de carrière

Pascaline a 38 ans, elle est mariée et elle est mère d'un enfant. Elle est institutrice certifiée. Elle a fréquenté une école nationale des enseignants du primaire (ENEP). Pascaline a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée par l'intermédiaire d'un examen professionnel. Elle avait le niveau de la classe de terminale avant son entrée dans l'enseignement, c'est-à-dire sept ans d'études secondaires. Soulignons que Pascaline a poursuivi ensuite ses études universitaires. À temps partiel, étant institutrice. Elle a obtenu une licence en lettre moderne. Elle a 15 ans d'expérience pratique en classe. Pascaline avait d'autres aspirations que de terminer sa carrière dans l'enseignement primaire, elle souhaitait plutôt poursuivre sa carrière dans l'enseignement secondaire (enseignante de lycée et collège). Durant l'entretien, elle a souligné aussi que l'amour de l'enseignement primaire naîtra en elle après plusieurs années de pratique classe. Les multiples difficultés sociales ont fini par la décourager. Cependant, elle désire garder la tête haute et elle compte poursuivre les études et capitaliser son expérience pour évoluer vers d'autres horizons comme la recherche ou dans le secteur du développement.

Facteurs individuels

En accédant à l'enseignement primaire, Pascaline n'avait pas pour vocation de poursuivre une « carrière linéaire ». En d'autres termes, son rêve n'était pas d'évoluer

dans l'enseignement primaire, elle souhaitait faire plus tard un transfert vers l'enseignement secondaire. « *À un certain moment juste après mon certificat d'aptitude pédagogique, je n'ai pas voulu tellement faire carrière dans le cursus de l'enseignement comme Instituteur certifié, Instituteur principal, Conseiller pédagogique, Inspecteur d'Enseignement du Premier Degré.* » (4.92-94). Pascaline cependant rencontrera bien d'autres obstacles qui vont constituer des barrières autant à l'égard de son souhait d'évoluer vers l'enseignement secondaire que, plus concrètement, à l'égard des postes de hiérarchie dans l'enseignement (directeur d'école conseillère pédagogique et inspectrice d'enseignement primaire). En effet, Pascaline va connaître des grossesses difficiles et des fausses couches, ce qui va finalement la contraindre de cesser toute tentative dans le processus d'évolution de sa carrière. « *Je fais des maternités assez risquées en sept ans de mariage, j'ai perdu cinq grossesses, j'ai fait cinq fausses couches ...* » (4.38-39). Elle souligne, en outre, sa décision personnelle d'avoir rompu ses études académiques à une période donnée afin de permettre à son mari d'être au même niveau qu'elle sur plan de son évolution académique. À ce propos, elle souligne qu'elle avait senti que son mari était beaucoup en retard sur le plan académique par rapport à la situation de son entourage et la sienne.

Facteurs socioculturels

La famille d'origine de Pascaline ne l'a pas encouragée dans l'évolution de sa carrière dans l'enseignement primaire. Ses parents souhaitaient la voir mener un cursus universitaire. Elle a dû abandonner cette voie, à la suite des difficultés sociales qu'a connues son père, après la perte son emploi.

En outre, Pascaline souligne que les critiques multiples de la part de son entourage quant à sa possibilité d'effectuer de nombreux déplacements entre le milieu rural et la ville, lesquels sont nécessaires pour participer aux activités de formation continue, ont été un obstacle à son évolution. En effet, nombreux sont ceux qui interprétaient ses

multiples déplacements vers la ville où elle se rendait régulièrement pour suivre des cours à l'université dans le cadre de sa formation continue comme une forme de liberté. Autrement dit, elle était considérée comme une femme émancipée ce qui était vu négativement. Pour son entourage, une femme au foyer ne devrait pas avoir une telle liberté « *Les gens ont commencé à parler que j'avais trop de liberté en tant que femme. Surtout dans la culture Mooga au Burkina Faso, je dirai que c'est une culture un peu féodale, où la femme n'a pas trop de liberté* » (4.116-118).

Elle souligne aussi que son statut d'épouse a été un poids considérable dans l'évolution de sa carrière. Selon elle, en Afrique de manière générale, les familles et plus particulièrement les belles-familles attendent de vous surtout la procréation. Ce volet prime sur tout le reste, la carrière d'une femme importe peu, on souhaite qu'elle soit l'épouse respectueuse qui s'occupe de son foyer et de l'éducation des enfants. « *Je peux dire aussi que le fait que ma carrière professionnelle n'a pas bougé peut-être liée à mon statut d'épouse. Mes problèmes sont un peu plus liés à ça. Parce qu'en Afrique, en tant qu'épouse on attend de vous certaines choses, notamment qu'on fasse des enfants, qu'on soit une bonne épouse à la maison voilà, qu'on soit une bonne mère et une bonne belle fille qui donne l'exemple. Et, moi, je me suis mariée et quelques années après j'ai commencé à avoir des problèmes de santé liés à la maternité* » (4.32-38). Dans le même registre, Pascaline souligne que par l'éducation reçue, la femme est complexée d'être supérieure à son mari sur le plan hiérarchique et cela est dû à son éducation de base. C'est ce qu'elle a vécu elle-même parce qu'à un moment donné, elle a interrompu son cursus universitaire afin que son mari puisse évoluer, comme elle, sur le plan académique « *En Afrique c'est un peu mal vu qu'une femme fasse des études comme ça et que son mari soit à la traîne, parce que mon mari à un niveau Brevet d'études du premier cycle et quand moi je me suis mariée, j'avais le niveau baccalauréat que mon mari n'avait pas. J'ai continué les études, je me suis inscrite en lettre moderne...* »

Pour Pascaline, l'entourage professionnel est aussi important dans l'évolution de la carrière, il vous faut être avec des collègues qui ont le même idéal que vous pour l'évolution de la carrière sinon, vos efforts seront vains. Selon elle, si vous n'avez pas les mêmes visions sur l'évolution de la carrière, ce milieu peut vous amener à changer de direction. Elle dit avoir, à un moment, manqué de motivation puisque ses collègues n'étaient pas dans la même dynamique qu'elle. Ceux-ci ne souhaitent pas se former pour évoluer plus tard. Elle considère qu'il est très important d'être dans un milieu où il y a au moins un modèle à suivre. Or, cela n'a pas été le cas puisque certains directeurs d'école étaient de niveau inférieur à elle.

Pascaline estime que dans le domaine de l'éducation, la non-évolution de la femme est si profonde à telle enseigne que le succès d'une femme, au lieu d'être considéré comme naturel comme chez les hommes, s'avère un événement extraordinaire. Pascaline soutient qu'une telle vision doit changer pour les futures générations d'institutrices.

Facteurs institutionnels

Pascaline centre également ses observations sur les affectations en général en faisant porter l'attention tout particulièrement sur les distances entre les lieux de travail et les lieux où la formation continue est offerte. Concernant leur évolution de carrière, cet aspect est le plus pénalisant pour les femmes. Les lieux de formation se situent dans les grands centres, la plupart du temps. Aussi pour avoir des informations utiles relatives à sa carrière, il faut se rendre en ville. Dans la plupart des cas, les enseignants doivent suivre les formations après les cours. Pascaline trouve tout cela complexe compte tenu de l'impossibilité de jumeler les occupations familiales après les cours et de parcourir des distances considérables pour avoir l'information ou de participer à une formation. Le plus souvent, elle est obligée de suspendre une activité : celle liée à la formation. En d'autres termes, pour Pascaline, c'est en ville que se trouvent les commodités nécessaires pour faire les recherches. Les femmes

après les cours doivent s'occuper de la famille, elles ne peuvent plus se déplacer pour faire des recherches personnelles au regard de leur lieu d'affectation et les opportunités de formations offertes. *« Je pense que les distances entre les lieux de travail constituent des obstacles à l'évolution de la carrière, parce que, lorsque le lieu de travail n'est pas proche de la ville c'est un obstacle. C'est en ville qu'il y a les opportunités, les études, les bibliothèques, les ordinateurs... »* (4.128-130).

Toujours dans ce registre et plus particulièrement en ce qui concerne les affectations, Pascaline estime que la politique d'affectation des enseignants ignore certains paramètres comme le fait de satisfaire la demande des enseignantes en les maintenant à côté de leur époux. C'est pourquoi elle a arrêté à un moment de se présenter aux concours professionnels de peur de se retrouver un jour encore séparée de son mari. *« Je n'ai pas voulu faire d'autres concours pour éviter la séparation une deuxième fois. Tu ne sais pas où tu seras affectée après la formation »* (4.156-157).

Au sujet de la formation initiale, Pascaline souligne qu'elle la trouve insuffisante. Celle-ci permet uniquement de donner à l'enseignant le minimum pour entamer sa pratique en classe et ne prépare point l'enseignant à aborder l'évolution de sa carrière. Pour Pascaline, il est important d'être dans un milieu où l'offre de formation continue est présente afin d'approfondir cette formation dans le but d'espérer une progression de carrière.

Pascaline met l'accent également sur les conditions salariales qui sont des obstacles à l'évolution de la carrière. Elle trouve que les salaires sont tellement dérisoires qu'ils ne peuvent pas couvrir les besoins de base et servir en même temps pour les besoins secondaires telle la formation et autres. Pour terminer, elle fait référence à sa santé liée à sa maternité en relevant que c'est un aspect sanitaire couteux et que son salaire n'arrivait pas à couvrir ces frais. Le plus souvent lorsqu'elle investit ses revenus dans

ses soins de santé, le peu qui lui reste ne lui permet pas de vivre décemment, ni d'investir dans sa formation continue.

4.2.5 Safiata cas n°5

Développement de carrière

À 39 ans, Safiata est mariée et elle est mère de trois enfants. Elle est institutrice certifiée. Elle est passée par une école des enseignants du primaire (ENEP). Elle a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée par le biais d'examen professionnel. Elle a une expérience de 16 ans en enseignement. Elle a une fois occupé le poste de directrice d'école par nomination. Elle s'est inscrite à l'université après l'obtention de son baccalauréat série D, après sept ans d'études secondaires. À la suite de grèves universitaires, elle a dû abandonner ses études et elle s'est engagée dans un centre d'entraide pour jeunes filles où elle enseignait le français. C'est dans ce centre qu'elle découvre « l'amour d'enseigner » et qu'elle décide de passer le concours d'entrée à l'école nationale des enseignants du primaire l'ENEP. Elle souligne que son niveau académique est suffisamment acceptable pour réussir aux concours professionnels. Elle relève cependant que les limites sont nombreuses à la progression de sa carrière. Elle souligne qu'elle garde espoir et compte exploiter d'autres voies afin d'évoluer jusqu' à 45 ans.

Facteurs individuels

Safiata souligne que son intention de départ n'était pas de devenir institutrice, cependant les conditions socioéconomiques des parents l'ont poussée à s'orienter dans l'enseignement. Par contre, son vécu passé dans des conditions difficiles plus particulièrement avec le chômage après une année blanche et les conditions salariales instables dans le privé, l'ont éloigné de son objectif. Sa nouvelle situation d'institutrice était satisfaisante et suffisante, si bien qu'elle a beaucoup hésité à tenter de progresser. En plus, elle désirait demeurer près de sa famille. C'est pourquoi elle a décidé à un moment donné, d'arrêter toute tentative d'évolution de peur de

l'éloignement de sa famille. « *Je me disais que j'allais vraiment me contenter de rester institutrice certifiée de ne même plus penser à pouvoir évoluer...* » (5.54-55). Aussi, Safiata relève un aspect lié à la direction des écoles. Il s'agit de la perception du niveau des difficultés de la tâche de direction et des autres postes de responsabilité. En effet, l'absence de femme dans ces postes suscite des interrogations chez Safiata. Elle se demandait ce qui justifiait le manque de femmes dans les postes de responsabilité tout en pensant que la difficulté de la tâche de direction des écoles et autres responsabilités dans le domaine de l'éducation expliquait leur résistance à assumer ces tâches. Elle avance que ces réflexions qui demeuraient sans réponse l'ont poussé à ralentir sa volonté de progresser dans ce sens à un moment donné. « *Je n'ai pas vu beaucoup de femmes dans la direction des écoles, c'est vraiment très rare, on se demande pourquoi. C'est sciemment fait par l'administration ou c'est parce que les femmes n'ont pas leur place.* » (5.29-31). En outre, Safiata trouve que son niveau académique a contribué à ralentir sa progression professionnelle. Pour elle, un niveau plus élevé aurait pu lui permettre d'évoluer aisément et elle regrette de s'être limitée à un tel niveau avant d'intégrer le métier. Safiata, après plusieurs tentatives pour s'inscrire à temps partiel à l'université dans le but d'améliorer son niveau académique pour être plus compétitive, a été contrainte d'abandonner ce projet au regard de sa situation sociale. Puisqu'elle était fille mère et prenait seule en charge l'éducation de son enfant, elle a perdu toute motivation dans ce sens.

Facteurs socioculturels

Safiata souligne avoir été victime de préjugés dans son milieu, ce qui va jouer négativement sur sa volonté d'évoluer vers les postes de responsabilité. En tant que directrice d'école, un statut acquis à un moment de sa carrière par nomination de ses supérieurs hiérarchiques, les acteurs censés l'appuyer dans son travail n'admettaient pas qu'une femme soit à la commande dans le milieu. Par conséquent tout ce qu'elle envisageait d'entreprendre avec eux était contesté par le simple fait que l'initiative venait d'une femme. Elle a été marquée négativement par cette expérience. Elle a été

touchée profondément par le fait que les acteurs sociaux, notamment les représentants des associations des parents d'élèves du milieu, outrepassaient ses décisions pour s'entretenir avec son collègue homme sous prétexte que c'est impossible pour une femme d'être à la tête de leur école. Elle estime que cette courte expérience de la gestion lui a donné un mauvais exemple de la femme au pouvoir à telle enseigne qu'elle refusait de s'engager par la suite dans de telles expériences.

En outre, le soutien et la collaboration des collègues ont fait défaut durant sa « petite expérience de directrice d'école ». Le personnel enseignant a collaboré de manière froide avec elle, si bien qu'il y avait régulièrement de petites tensions entre ces derniers et elle. Elle résume que tous ces faits vont lui enlever l'envie d'évoluer dans sa carrière.

Au cours de l'entretien, Safiata évoque également le fait que le manque de modèle de réussite sur le plan économique et social la démotive à emboîter le pas. Selon elle, les cadres de l'éducation qui ont connu une évolution dans leur carrière sont au même niveau de vie sur le plan socioéconomique sans être des modèles de réussite. Son observation de certains responsables dans le corps la démotivait à devenir à son tour responsable. En fait, pour elle, il n'y avait aucun modèle positif ou attrayant vers lequel tendre. Ce manque de repère va avoir un impact sur son évolution de carrière. Elle relève que le milieu est déterminant dans la poursuite de l'évolution de la carrière puisque, si vous avez des collègues qui sont dans la dynamique de l'évolution, ils peuvent vous encourager dans ce sens. Certains, cependant, tiennent des propos qui découragent en comparant, par exemple, le peu d'écart de salaire pour ceux ou celles qui ont évolué par rapport à celui ou celle qui sont demeurés dans l'évolution de leur carrière. Les collègues relevaient aussi le fait que la population manque de respect pour toute la hiérarchie enseignante. *« À quoi bon d'évoluer dans la carrière puisqu'il n'y a même pas d'écart dans les salaires concrètement et qu'en plus vous n'avez même pas le respect de la population » (5.52-53).*

Safiata décrit la perception de la mère de famille et le monde du travail. À son avis, il faut à un moment choisir entre son évolution de carrière et l'éducation des enfants. Elle trouve que le choix est souvent complexe. Pour elle, c'est souvent un dilemme, d'un côté on veut que sa carrière progresse dans le sens positif, c'est-à-dire gravir les échelons de la hiérarchie, mais cela demande beaucoup de sacrifice puisque, de l'autre côté, il faut souvent abandonner ses enfants pour des formations de longue durée.

Abordant toujours les facteurs socioculturels qui freinent l'évolution de la carrière, Safiata soulève la question du harcèlement sexuel. Selon elle, il s'agit d'une situation triste qui nécessite d'être abordée. En tant que jeune fille et jeune institutrice, vous avez souvent besoin de la collaboration des collègues pour avancer dans votre carrière. Mais, le plus souvent, les tentatives de collaboration dans le cadre du travail prennent souvent d'autres connotations, pour elle, ces relations font partie de la vie on ne peut pas s'en passer. Mais le plus souvent ça prend des tournures complexes si bien que vous refusez d'apprendre avec les autres, car ça se termine par de véritables harcèlements.

Facteurs institutionnels

Safiata s'attarde ici sur plusieurs aspects. Premièrement, il s'agit de la question de la formation initiale. Pour elle, celle-ci a été insuffisante. Elle trouve que cette formation initiale ne permet pas à l'institutrice d'aborder sa pratique pédagogique quotidienne de la classe ni de se présenter aux examens professionnels organisés par l'institution, notamment le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique ou le diplôme de fin d'études des écoles nationales des enseignants du primaire et le certificat d'aptitude pédagogique. Pour ce qui concerne les concours professionnels, selon Safiata, les matières abordées lors de la formation initiale ne sont pas totalement adaptées pour se présenter aux concours professionnels (directrice d'école, conseillère pédagogique ou inspectrice d'enseignement du premier degré). Elle avance qu'il vaut mieux se

préparer. Deuxièmement, elle trouve que l'institution met peu de moyens à la disposition afin de faciliter l'accès à la formation continue. À son avis, cette formation continue n'est pas adéquate. Elle est surtout axée sur la maîtrise des disciplines d'enseignement et la pratique en classe et elle ne fait que survoler d'autres contenus qui seraient plus utiles pour passer les concours professionnels. Elle estime que les enseignants sont les seuls responsables de leur formation pour les concours. *« Aussi il faut revoir l'organisation de la formation continue parce que ça n'existe pas, c'est la formation personnelle. L'institution ne s'en charge plus » (5.126-127).*

En troisième lieu, Safiata revient sur la politique d'affectation qui constitue une sérieuse barrière à l'évolution. À un moment de sa carrière, elle a décidé de mettre fin à sa volonté d'évoluer. Durant tout le processus d'évolution de la carrière, elle ressentait continuellement l'angoisse de l'absence du foyer ou de la séparation du couple. Elle souligne, en outre, le fait que l'affectation dans certains milieux enclavés empêche de poursuivre aisément sa propre formation continue compte tenu du manque de cadre de formation ainsi que la qualité de celle-ci. Toujours sur le volet des affectations, Safiata estime que le manque d'infrastructures adéquates, telles que la disponibilité de logements, de l'eau potable, de l'électricité et de latrines, complique la tâche en milieu rural. Pour faire face au manque de ce minimum vital, elle est contrainte de faire la navette entre la ville et son poste de travail et le plus souvent à motocyclette. En fin de semaine, elle est complètement abattue et manque de ressources nécessaires pour se consacrer à sa formation continue d'où les multiples échecs aux concours dans le but de gravir les échelons. À force de faire des distances considérables à motocyclette pour rejoindre son poste d'enseignement et son lieu d'habitation, elle est épuisée en fin de semaine. Il est alors difficile de se concentrer sur sa propre formation continue. Enfin, Safiata met en relief des questions d'ordre organisationnel. Il s'agit, entre autres, de la question des étapes à suivre dans l'évolution de la carrière. Pour Safiata, ces étapes sont nombreuses et découragent les

femmes à s'engager. Le plus souvent, celles qui s'engagent rencontrent beaucoup de problèmes pour y arriver.

4.2.6 Florence cas n°6

Développement de carrière

Mariée, Florence a 41 ans et elle est mère de quatre enfants. Elle est institutrice certifiée. Elle a fréquenté une école nationale des enseignants du primaire (ENEP) où elle est sortie comme institutrice adjointe certifiée et elle a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée. Florence a 17 ans d'expérience de pratique en classe. Elle avait un niveau de la classe de seconde, c'est-à-dire cinq ans d'études secondaires lorsqu'elle a intégré l'enseignement primaire. Son rêve était de poursuivre des études supérieures. Elle a dû abandonner les études pour se lancer dans l'enseignement primaire par manque de moyens financiers. Florence estime qu'elle a toujours la capacité de réussir dans les études académiques. Actuellement, elle consacre ses temps libres à la préparation de son baccalauréat série littéraire. Elle s'y consacre principalement pour faire plaisir à sa mère qui s'est beaucoup investie dans le cadre de ses études primaires et secondaires. Aussi, Florence pense que l'obtention de son diplôme académique pourrait lui ouvrir d'autres portes que l'enseignement.

Facteurs individuels

Florence souligne que sa venue dans l'enseignement n'a pas été au départ une intention vocationnelle. Des circonstances socioéconomiques l'ont conduite à choisir ce métier. Au milieu de sa carrière, la perception d'avoir la vocation va naître chez Florence et elle va se donner sérieusement à son métier. Elle va souvent consacrer plus de temps à la réussite de ses élèves tout en oubliant sa propre progression professionnelle. « *Je me dis que je me donne beaucoup à ma tâche principale qui est la formation des enfants. Ce qui fait qu'il me manque énormément de temps pour m'occuper de ma formation personnelle* » (6.17-19). Aussi, Florence souligne que sa

non-progression est également due à son faible niveau académique. Selon elle, si elle avait été recrutée avec un niveau académique plus élevé, elle aurait pu progresser plus qu'elle le souhaitait « *J'ai souvent des difficultés qui me bloquent. Souvent, je pose beaucoup des questions. Je me dis que c'est peut-être dû à mon niveau d'étude. Le fait de ne pas avoir poursuivi des études supérieures* » (6.19-21). Malgré tout, Florence dit continuer à se battre sur le plan académique. Elle souhaite avoir un bon niveau académique dans l'espoir de faire autre chose plus tard.

Facteurs socioculturels

Florence précise que la femme africaine est préparée à penser d'abord à son rôle de mère de famille. Elle estime que le travail vient en seconde position puisque les volontés du mari sont primordiales, ce qui ne permet pas de prioriser la carrière « *En tant que femme au foyer nous sommes obligées de respecter ce que le mari te demande, en tant que femme africaine* » (6.14- 14). Elle souligne en sus, dans le même registre, la peur de l'absence de la femme au foyer. Florence avance que l'absence de la mère peut être catastrophique pour l'éducation des enfants. Elle relève que malgré les situations où les deux parents sont souvent absents, la société a tendance à associer l'échec des enfants à l'absence de la mère. C'est dans cette logique qu'elle a ralenti sa carrière pour la réussite des enfants. « *À la maison, nos enfants occupent plus le temps, si nous les laissons pour nous occuper de nous-mêmes, ça va jouer sur leurs études, nous sommes obligées d'abandonner pour nous afin que les études des enfants aillent de l'avant* » (6.35-37).

Florence aborde également le sujet du soutien familial et celui des collègues. Pour elle, lorsque le mari ne donne pas du soutien à votre progression, il est difficile de réussir l'évolution de sa carrière, car vous avez dans de pareilles situations à choisir entre votre carrière et votre foyer. En examinant sa propre situation, elle reconnaît avoir le soutien de sa mère et de son mari dans le processus d'évolution de sa carrière. Cependant, le fait que son père n'a pas été à ses côtés pour lui apporter le soutien

nécessaire a précipité son entrée dans l'enseignement. Si elle avait eu un bon soutien, elle aurait dû intégrer l'enseignement après avoir obtenu un bon niveau académique ce qui aurait facilité son évolution de carrière. Toujours dans la même veine, Florence avance que le soutien moral et professionnel du directeur d'école peut être déterminant pour la suite de la carrière. Or, à un moment, son directeur d'école n'a pas été un modèle parfait en matière de soutien et de collaboration. Si bien qu'elle ne souhaitait poursuivre dans l'enseignement ni même être directrice à son tour. « *Les directeurs d'école n'ont pas facilité notre intégration dans le système, ce qui nous a ôté le gout d'évoluer dans le domaine. Bien que je fisse seize kilomètres entre chez moi et l'école, à motocyclette, il ne m'encourageait pas...* » (6.49-51).

Facteurs institutionnels

Pour Florence, sur le plan institutionnel, le premier obstacle à souligner, c'est certainement la politique d'affectation. Pour elle, les affectations sont arbitraires et ne tiennent point compte des volontés des femmes. À une période donnée de son cursus professionnel, elle avait pris la décision de se retirer des concours professionnels bien qu'elle avait la volonté d'évoluer dans sa carrière. Elle explique cela par le fait de se trouver un jour séparée de sa famille après avoir gravi des échelons. Au regard de cela, elle a choisi de se désengager d'une progression de carrière qui va la séparer de sa famille, et de façon permanente, puisque chaque promotion dans la carrière engendre une nouvelle affectation. « *Aussi les affectations sont arbitraires si bien que les femmes choisissent de ne pas faire les concours professionnels puisqu'on peut t'affecter loin de la famille et cela peut jouer sur la réussite de tes enfants* » (6.59-61).

Un autre aspect des affectations qui peut perturber l'évolution de carrière, soulevé par Florence, concerne l'obligation d'être localisé dans un lieu où il n'y a ni structures ou d'opportunité de formation continue. Durant sa carrière, elle a rencontré ce genre de situation ou l'enclavement de la zone d'affectation a fait obstacle à son évolution de carrière « *Au fil du temps, on avait la volonté de continuer les études jusqu'à l'atteinte*

de nos objectifs. Malheureusement à cause des affectations, nous étions en milieu rural donc il n'y avait pas d'infrastructures pour continuer les études » (6.6- 8).

Florence mentionne également la diversité des étapes qu'il faut suivre pour être au sommet de la hiérarchie dans le système éducatif du Burkina. Elle trouve que les étapes sont longues et ne tiennent pas compte de la situation de la femme comme le fait d'avoir des enfants en bas âges et les congés de maternité. Enfin, elle relève le fait qu'après chaque admission à un concours, les enseignants sont tenus d'être en absence de longue durée et loin de la famille pour la formation à l'École Normale Supérieure.

4.2.7 Taladie cas n°7

Développement de carrière

Taladie a 49 ans. Elle est mariée et elle est mère de (4) enfants. Elle est passée par une école nationale des enseignants du primaire (ENEP). Elle a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée. Avant son intégration dans l'enseignement, elle avait un niveau de la classe de seconde, c'est-à-dire cinq ans d'études secondaires. Au moment de l'entretien, Taladie totalisait 17 ans de pratique classe. Elle s'est mariée durant son cursus scolaire. Après son mariage, elle a tenté de poursuivre ses études étant une femme au foyer, mais elle a rencontré nombre de difficultés. Elle a dû abandonner très tôt ses études. Taladie souhaitait avoir une indépendance économique vis-à-vis de son époux. Elle a pris l'initiative de trouver un emploi. C'est ainsi qu'elle a passé des concours, mais elle a échoué à chaque tentative. Avec l'apport financier de son mari, elle a pu s'inscrire dans une école privée de formation des enseignants du primaire. Avant d'intégrer l'enseignement primaire public, Taladie a enseigné durant quelques années dans une école primaire privée. Elle dit avoir beaucoup de regret de ne pas avoir poursuivi ses études académiques à un niveau plus avancé avant son intégration dans l'enseignement. Le mariage précoce a été selon elle un facteur qui a pesé sur son évolution de carrière.

Taladie invite les jeunes institutrices à se cultiver davantage et suggère à celles qui veulent intégrer l'enseignement d'avoir un niveau académique supérieur avant de s'y engager.

Facteurs individuels

Outre la question du niveau académique soulevé dans l'entretien, Taladie n'aborde dans ces propos aucun point qui puisse être associé comme un facteur individuel.

Facteurs socioculturels

Taladie a relevé d'autres éléments qui ont contribué à nuire à son évolution de carrière. Elle savait que son niveau d'études académiques était peu élevé, ce qui l'a incitée à développer plusieurs initiatives pour le relever. Or, à ce sujet, elle n'a bénéficié d'aucun soutien de son mari. Au contraire, toute initiative qu'elle prenait dans le sens d'améliorer son niveau afin d'évoluer dans sa carrière a été simplement rejetée par ce dernier. Par exemple, elle a cherché à être suivie par un accompagnateur privé, mais son mari a refusé. Souvent lorsque Taladie revenait des formations continues organisées par le privé, son mari adoptait des attitudes peu conciliantes « *Aussi, lorsqu'on quittait le domicile conjugal pour suivre des cours d'appui, et que l'on revenait, monsieur n'était pas du tout content. Souvent, lorsque vous reveniez des séances de formation, vous ne reconnaissez plus votre mari. Vous aviez même souvent peur de recevoir des coups de poing...* » (7.30-33).

Abordant le registre de la collaboration, Taladie souligne que les personnes sensées vous soutenir techniquement et moralement comme le directeur d'école et les encadreurs pédagogiques peuvent avoir des attitudes qui vous poussent à perdre le moral d'évoluer dans votre carrière. Pour son cas, sa directrice d'école a contribué, par de mauvais exemples, à lui faire perdre le goût d'évoluer. Il s'agit des questions complexes liées à la maternité. Cette dernière a toujours présenté une attitude de non-recevoir et cela est resté un obstacle dans sa carrière.

Taladie évoque également la question de la perception du rôle de la mère de famille et le monde du travail. Étant seule avec ses enfants et n'ayant pas le soutien de son mari, il était difficile d'aller suivre des formations qui se poursuivaient tard dans la nuit étant donné qu'elle n'avait pas le soutien de son époux. Du coup, elle était obligée de mettre fin à sa formation continue dont le but était de poursuivre sa progression de carrière. En effet, elle avait peur d'échouer dans son rôle de femme de maison.

Facteurs institutionnels

Taladie explique que le fait d'avoir commencé dans l'enseignement privé n'a pas été bénéfique pour elle. En effet, son ancienneté dans le réseau privé n'a pas été considérée une fois son intégration dans le système public. Elle était pourtant déjà presque limitée par l'âge en arrivant dans le public, puisqu'à un certain moment, dans le public, il n'est plus possible de postuler aux concours dans le but de progresser dans la carrière. Elle sent avoir été victime de cette mesure institutionnelle. *« J'ai par la suite été confrontée à la question de la limite d'âge. Comme vous le savez à partir de 45 ans, on ne peut plus évoluer dans la carrière dans notre système... » (7.21-22).*

Par ailleurs, Taladie trouve que l'institution demandait beaucoup aux enseignants, quand elle a enseigné. Selon elle, les encadreurs étaient plus exigeants envers les enseignants si bien qu'elle se donnait pleinement à la tâche et consacrait moins de temps à sa formation professionnelle. Pourtant, selon elle, il existe de nouvelles stratégies et des approches en matière d'accompagnement des enseignants qui facilitent le travail sur le terrain. Dans cette logique, elle souligne également que le ratio élèves/maitre qui prévoit une moyenne de 60 élèves pour une enseignante est effectif beaucoup trop élevé. Pour une institutrice qui fait judicieusement son travail, il est difficile de se préparer pour sa propre évolution.

Taladie argumente également que les affectations ne favorisent pas l'évolution de la carrière. Elle trouve que dans certains milieux, il n'y a pas de possibilité de formation

continue. En effet, pour y participer, il faut à chaque fois quitter le milieu rural pour aller suivre la formation continue en zone urbaine. En plus d'être coûteuse, les longues distances à parcourir à motocyclette sont le plus souvent assez risquées pour les institutrices. Bien qu'elle n'ait pas connu de pareille situation, elle connaît des collègues qui ont été bloquées par de telles difficultés. Taladie a souhaité faire quelques suggestions pour l'amélioration de la carrière des jeunes institutrices au sujet des congés de maternité, de la prise en compte de la garde des enfants des institutrices et du niveau académique des futures institutrices. À ce propos, elle suggère que l'institution accorde une année entière de congé de maternité aux femmes afin de s'occuper de leur nouveau-né et de leur formation continue. Elle ajoute qu'il serait nécessaire que les écoles puissent avoir des garderies pour les enfants des institutrices ce qui les rendrait plus sereines dans leur travail. Enfin, elle pense que la nouvelle génération d'institutrice doit mieux s'outiller sur le plan académique avant d'intégrer l'enseignement, toute chose selon elle qui éviterait les blocages dans l'évolution de la carrière.

4.2.8 Antoinette cas n° 8

Développement de carrière

Antoinette a 44 ans et elle est institutrice certifiée. Elle est mère de trois enfants. Elle est issue de recrutement direct des institutrices adjointes sans avoir passé par une école de formation professionnelle. Elle a dû passer par l'examen des institutrices adjointes certifiées et celui des institutrices certifiées. Avant son engagement en tant qu'institutrice adjointe, elle avait un niveau de la classe de terminale série scientifique, c'est-à-dire sept ans d'études secondaires. Elle a une expérience de 22 ans dans l'enseignement primaire. Antoinette a déjà occupé le poste de directrice d'école par nomination. Antoinette avait la vocation d'être enseignante, vocation qui a été influencée par sa maîtresse du primaire qui était comme une mère pour elle. Quelques années après son intégration dans l'enseignement, elle a perdu son mari. Dès lors, elle était seule pour élever ses enfants et sa carrière était en jeu. Elle dit

avoir un moment baissé totalement les bras quant à la progression dans la carrière au regard des difficultés inhérentes à sa situation de veuvage et à l'obligation d'éduquer des enfants en bas âges. Par le soutien des proches et de certains encadreurs et supérieurs hiérarchiques, elle a pu sortir de ces périodes sombres de sa carrière. Mais de nos jours, elle trouve que le temps ne lui permet plus de poursuivre sa carrière comme elle l'aurait souhaité au regard de son âge. Elle regrette cela. Par ailleurs, elle encourage les jeunes générations d'institutrices à être solidaires et à poursuivre leurs études académiques pour devenir des cadres dans l'enseignement.

Facteurs individuels

Antoinette à travers son entretien fait ressortir des aspects individuels, tant du point de vue personnel que professionnel, qui ont été des obstacles à son évolution de carrière. Elle avait le rêve de devenir institutrice avec le souvenir d'une institutrice qui l'avait marquée positivement quand elle était élève dans sa classe. Une fois ce rêve réalisé, Antoinette va évoluer dans sa carrière jusqu'à l'obtention de son premier examen professionnel, le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique et de son deuxième examen professionnel à savoir le certificat d'aptitude pédagogique. Après avoir eu ces deux examens, qui procuraient quelques avantages sociaux et administratifs, Antoinette a vite baissé les bras. Elle déployait de moins en moins d'efforts dans sa formation continue. « *Il faut reconnaître qu'à l'époque, après le certificat aptitude pédagogique (CAP), très rare de femmes continuaient à se battre...* » (8. 46-47). Antoinette souligne elle-même que malgré l'existence de barrières qui ont bloqué son évolution, le manque d'effort de sa part, selon elle, a été aussi un facteur non négligeable dans son évolution vers les postes de responsabilité. Elle souligne que des collègues de sa promotion qui ont mis l'accent sur des efforts personnels en formation continue sont actuellement au sommet de la hiérarchie. Elle prétend que sa formation initiale n'était pas suffisante, mais, s'il y avait eu de sa part des efforts comme chez d'autres collègues hommes, elle aurait certainement atteint un niveau considérable dans la hiérarchie scolaire.

Toujours pour le volet individuel, Antoinette avance qu'elle n'arrivait plus à gérer les activités familiales à savoir les travaux domestiques, les occupations professionnelles et sa propre formation continue. Pour Antoinette, cette situation est liée au fait qu'elle a perdu très tôt son mari, elle avait donc la charge des enfants dans une belle famille qui ne la soutenait pas. Il n'était donc pas aisé pour elle de jumeler à la fois, la formation continue avec l'éducation de ses propres enfants, les tâches ménagères et les activités pédagogiques. Toute tentative qu'elle entreprenait se soldait souvent par un manque de motivation et de découragement : elle faisait face aux difficultés liées à la perte de son mari et des conflits avec sa belle-famille en lien avec la garde de ses enfants. Antoinette, à un moment donné, en aura *ras le bol* et prendra la décision de se replier sur elle-même et de cesser tout contact avec le monde extérieur. Cette attitude va contribuer à creuser un retard sur sa propre évolution professionnelle : « *À un moment donné, j'avais pris la décision de me replier sur moi-même à cause du découragement, je vivais une vie séparée de tout le monde, je trouvais que tout le monde était contre moi, et, j'avais décidé de vivre repliée sur moi-même* » (8.65-67).

Facteurs socioculturels

Abordant le volet des obstacles socioculturels au développement de la carrière d'Antoinette, elle relève que la belle famille qui était sensée la soutenir sur le plan professionnel par la garde des enfants et par les occupations ménagères afin qu'elle puisse avoir le temps pour se consacrer de temps en temps à ses occupations professionnelles a, au contraire, été un obstacle majeur. En effet, à une période donnée, il y a une pression de la belle-famille sur elle afin qu'elle abandonne ses enfants. Elle a mis toute son attention sur cette question au détriment de sa carrière, ce qui fut un moment difficile pour elle.

Antoinette souligne qu'elle a été durant sa carrière victime de comportement à caractère régionaliste dans une école. Cela s'est traduit par le manque de reconnaissance morale et de récompenses matérielles au regard des efforts fournis

durant l'année scolaire. Aussi, quand elle était directrice d'école, elle n'a pas bénéficié du soutien de ses collègues. Selon Antoinette, le fait qu'une femme soit nommée au milieu des hommes n'est souvent pas accepté par ces derniers. Elle souligne qu'il y a comme une désobéissance aux ordres venant d'une femme. « *J'étais seule femme pour la gestion de ces gens-là et cela n'a pas été facile pour dire que nous femmes, une fois à la tête là, il faut vraiment être forte, sinon les hommes ne veulent pas se laisser faire. On trouve toujours que la femme ne doit pas être au-devant des choses* » (8.22-25). En effet, Antoinette avait cinq adjoints sous sa coupe à encadrer sur le plan pédagogique et administratif, durant quelques années dans une école. Elle garde un mauvais souvenir de cette expérience en ce sens que les hommes ont tendance à contester ses décisions bien qu'elles soient fondées sur le base des textes en vigueur; cette expérience douloureuse de manque de collaboration de la part des adjoints a contribué à la démotiver dans son élan d'évolution vers les postes de responsabilité. Antoinette expose également la situation sociale des parents qui ont été, selon elle, un des obstacles à son évolution puisqu'elle est issue d'une famille pauvre et analphabète. Elle trouve que dans sa situation de veuve et avec sa volonté d'évoluer, si elle avait été dans une famille mieux instruite et nantie sur le plan socioéconomique, elle aurait pu mieux évoluer dans sa carrière à travers un soutien adéquat de la part de sa famille.

Antoinette sur un autre registre avance que les conditions de travail posent souvent des dilemmes sociaux aux institutrices. Il faut souvent faire le choix entre sa réussite professionnelle et la réussite des élèves dont vous avez la charge. Selon Antoinette, la tâche pédagogique est si énorme que celles qui s'y investissent complètement en préparant à l'avance leur cours et cela chaque jour ouvrable, en corrigeant et en annotant les cahiers de plus d'une centaine d'élèves, ne peuvent plus trouver de temps pour se consacrer à leur formation continue surtout si elles sont des femmes au foyer avec les exigences qui y sont liées. Pour Antoinette, la plupart des institutrices comme elle, qui se vouent à la réussite de leurs élèves rencontrent des difficultés face

aux larges effectifs (100 élèves par classe). Elles n'ont plus de temps pour se consacrer à leur propre formation continue.

Facteurs institutionnels

Au sujet des facteurs institutionnels pouvant contribuer à freiner l'évolution de la carrière chez les femmes, Antoinette indexe la politique du recrutement des enseignants. Elle trouve que dans le même corps, plusieurs types d'enseignants ne suivent pas les mêmes modes de formation même s'ils sont soumis aux mêmes examens et concours professionnels. « *Nous avons juste reçu deux semaines de formation après, et on nous a envoyés dans les écoles. Je me suis retrouvée loin de chez moi, et là, ce n'était pas facile sans aucune formation de base solide* » (8.8-10). Elle ajoute que l'institution ne tenait pas compte de bon nombre de paramètres dans l'organisation de la formation continue tels les distances, les horaires. À titre illustratif, elle argumente qu'il n'est pas facile pour une femme de faire de longues distances avec un enfant pour suivre une formation qui se déroule uniquement en zone urbaine. Elle a été handicapée par de telles situations. « *À l'époque pour une formation dans le but d'évoluer il fallait partir en ville et nous qui étions distant de la ville, il n'était pas possible d'aller suivre les formations organisées, surtout quand on est femme* » (8.43-44). Aussi, l'information est traitée de manière partielle quant à la formation continue. En milieu rural il est souvent difficile d'avoir l'information sur la formation. Elle souligne qu'après son affectation en zone urbaine, elle s'est rendu compte des opportunités multiples de formation continue. Alors pour elle, le manque d'information dans les zones rurales a contribué à freiner son évolution de carrière.

En outre, à son avis les salaires étaient dans le passé si dérisoires qu'il était souvent irrationnel de vouloir subvenir à ses besoins sociaux et en même temps financer sa formation. Antoinette le souligne bien en ces termes : « *Les salaires étaient aussi dérisoires, ce qui ne permettait pas de suivre des formations. Vous le saviez bien, la formation a un coût. Contrairement à la nouvelle génération qui a des salaires*

acceptables et des possibilités de prendre plusieurs prêts » (8.89-91). Enfin, Antoinette souligne le manque de flexibilité de certains encadreurs pédagogiques, ce qui peut être un obstacle à la réussite. Par exemple, le refus de considérer certaines réalités propres aux encadrées, pouvaient bloquer dans le processus de la formation continue. Cependant, Antoinette admet également avoir eu la chance de rencontrer certains qui ont été flexibles à ce propos.

4.2.9 Folpoa cas n° 9

Développement de carrière

Folpoa a 40 ans et elle est institutrice certifiée. Elle est mère de trois enfants. Elle a fréquenté une école nationale des enseignants du primaire ENEP. Elle a évolué d'institutrice adjointe certifiée à institutrice certifiée par le biais d'un examen professionnel. Elle a été directrice d'une école primaire par nomination. Elle a à l'heure actuelle 16 ans d'expérience de pratique en classe. Avant son intégration à l'ENEP, Folpoa avait le niveau de la classe de première série littéraire, c'est-à-dire six ans d'études secondaires. Folpoa est issue d'une famille où, habituellement, les filles n'avaient pas la chance d'aller à l'école. Elles étaient promises en mariage à une famille amie de la sienne. Elle estime avoir eu la chance d'avoir eu un père opposé à cette tradition, ce qui lui a permis de s'inscrire à l'école. Elle a donc eu le soutien des parents pour ses études de leur vivant. Mais après leur mort, elle a dû s'enfuir de la maison pour échapper aux multiples mariages forcés organisés par ses oncles. Elle trouve que la femme au foyer rencontre plus de difficultés pour poursuivre sa carrière convenablement et que l'éducation actuelle des jeunes filles ne permet pas leur évolution.

Facteurs individuels

Au sujet des barrières individuelles, Folpoa¹¹ pense que ce sont les intentions individuelles de départ qui bloquent l'évolution de la carrière. Elle trouve qu'en venant à l'enseignement, bon nombre de personnes présentent un profil inadéquat pour cette vocation. Elles y viennent le plus souvent pour une question de survie, parce qu'elles sont restées longtemps au chômage. Lorsque ce problème trouve solution par l'obtention d'un salaire normal, nombreuses sont les institutrices qui se contentent de ce premier salaire sans chercher à évoluer. Aussi, Folpoa souligne que le niveau académique est déterminant pour l'évolution des carrières. Si vous venez dans l'enseignement avec un niveau moins élevé, vous avez une forte chance de ne pas évoluer si toutefois cela est votre intention, dira-t-elle.

Facteurs socioculturels

Folpoa aborde la question de l'encouragement de la famille et le support du mari, estimant que les deux sont déterminants dans la réussite des institutrices. Selon elle, la réussite d'une institutrice dépend plus du soutien de son mari. C'est à travers ce soutien qu'elle peut avoir l'esprit tranquille pour se consacrer aux divers concours professionnels pour son évolution. Elle avance que le mariage est aussi un obstacle à l'évolution de la carrière dans les situations où il n'y a pas de communication dans le couple. Pour elle, il est difficile d'évoluer dans la carrière avec des problèmes qui bloquent toujours toutes tentatives de concentration. Alors, il faut, selon elle, avoir le soutien de son mari pour évoluer dans sa profession.

Folpoa ajoute que l'éducation familiale de la jeune fille dès le départ est un handicap à son évolution. Pour elle, on forge dans la tête de la fille dès le jeune âge que la responsabilité est masculine ainsi, l'éducation de la jeune fille devient un handicap à son développement personnel et même professionnel plus tard. En plus, une fois mariée, le mari perpétue les mêmes valeurs au foyer ce qui influence le

¹¹ Précisons que, lors de son entretien, Folpoa a tendance à raconter son histoire personnelle en référence à l'ensemble des institutrices. Elle ne personnalise pas beaucoup son récit.

développement de carrière des femmes. Selon Flopoa, il y a un double obstacle à l'ascension des femmes vers les postes de responsabilité : d'abord l'éducation familiale défavorise cela et, ensuite, le mari et la famille perpétuent ces pratiques de soumission. Par ailleurs, Folpoa trouve que la perception du pouvoir par la femme dans certaines sociétés africaines est limitée. On inculque à la jeune fille que le leadership est masculin. Ceci décourage un bon nombre à évoluer puisque le pouvoir que procure l'évolution rencontrera d'énormes obstacles dans son application par une femme « *Il faut reconnaître que sur le plan culturel, il y a un problème, la femme est toujours mise au second rang dans notre culture. Même si vous êtes responsable, on vous dira d'aller doucement, car la femme ne doit pas être au-dessus d'un homme* » (9.65-67).

Facteurs institutionnels

Pour Folpoa, la politique d'affectation est un obstacle à l'évolution des institutrices. En ce qui la concerne, elle a été affectée à un poste loin de la résidence de son mari, situation qui s'est terminée par un divorce. Pendant que son mari se trouvait dans une région, celle-ci se trouvait dans une autre région diamétralement opposée. Elle a été obligée de se remarier après plusieurs années d'attente. Selon sa religion, elle ne pouvait rester longtemps dans une vie de célibat. Folpoa pointe du doigt l'organisation de l'évolution de la carrière dans le système éducatif du Burkina Faso estimant que l'institution doit revoir l'organisation de l'évolution de la carrière. Selon elle, l'évolution systémique ne permet pas de récompenser les meilleurs qui se consacrent justement au travail pédagogique dans les classes. Le système de récompense, au contraire, ceux qui mettent l'accent sur la formation continue au détriment du travail pédagogique. Elle explique que certaines nominations par manque de directeurs spécialisés pour accomplir cette fonction deviennent des obstacles pour la personne désignée à défaut. Ceci concerne aussi sa propre situation. Elle est préoccupée par les activités administratives et le manque de temps pour se consacrer à sa propre formation. Folpa affirme que, dans sa situation, cette

nomination reste parmi les obstacles à son évolution. Le plus souvent, elle est prise par les tâches administratives qui demandent beaucoup d'effort et de sacrifice. Pendant ce temps, les autres se consacrent à leur formation continue et réussissent aux concours professionnels. Elle constate que l'organisation de la formation continue est surtout concentrée dans les grands centres ce qui ne permet pas aux institutrices qui sont en milieu rural de faire régulièrement le voyage pour avoir accès aux formations organisées. Elle souligne que l'administration doit faire des aménagements pour faciliter l'évolution des femmes.

Aussi, elle trouve que les femmes doivent s'organiser pour se faire mieux entendre. « *Il faut même des cellules d'institutrices pour des partages d'expérience. Il faut que la femme africaine se batte et apprenne à briser les chaînes de la tradition qui l'empêche d'évoluer* » (9.91-95). Des sensibilisations dans les zones rurales seraient nécessaires. Enfin, elle trouve qu'on devrait sensibiliser également les maris au sujet des avantages de l'évolution de la carrière des institutrices dans les familles.

4.3 Analyse horizontale

Dans cette section, nous évoquerons premièrement, les aspects subjectifs et objectifs liés à la carrière des participantes de manière générale. Deuxièmement, nous ferons le point au sujet des obstacles qui reviennent le plus souvent chez l'ensemble des interviewées et troisièmement, nous tirerons une conclusion partielle de cette analyse horizontale.

4.3.1 Facteurs liés au développement de carrière

La moitié des interviewées avait le niveau de la classe de première et de terminale, c'est-à-dire entre six et sept années d'études secondaires avant d'intégrer le corps des institutrices. Elles avaient toutes le titre d'institutrice certifiée au moment de l'entretien. La plupart (7/9) ont commencé leur carrière avec le titre d'institutrice

adjointe certifiée ce qui signifie qu'elles sont passées par une école nationale des enseignants du primaire (ENEP) avant d'évoluer vers une position supérieure qui confère le titre d'institutrice certifiée. Cependant, deux d'entre elles n'ont pas fréquenté une ENEP. Cela signifie qu'elles ont évolué d'institutrices adjointes à institutrices certifiées en passant par le titre d'institutrice adjointe certifiée. Ce passage est important dans la carrière de ces institutrices, car il s'agit d'une évolution positive dans la carrière bien qu'elle soit minime par rapport au reste des étapes à franchir pour être au sommet de la hiérarchie. Par ailleurs, au cours de leur carrière, trois institutrices ont été nommées temporairement directrices d'école. Hormis ces nominations, nous notons qu'aucune des participantes n'avait réussi à obtenir un poste de directrice d'école par concours à savoir le poste d'Institutrice Principale (I.P).

Il faut cependant souligner que plusieurs d'entre elles avaient l'intention de gravir les échelons par concours professionnel, mais, elles ont rencontré des obstacles de plusieurs ordres, à savoir individuel, socioculturel et institutionnel. Si quelques-unes ont eu du soutien de la part de leur famille au cours de leur carrière, la majorité d'entre elles n'ont pas été soutenues.

Au sujet de leur développement de carrière, des participantes (2/9) font la remarque sur le nombre d'étapes dans l'évolution de la carrière. Elles soulignent que, non seulement les étapes sont nombreuses à franchir et demandent beaucoup d'effort de la part des candidates, mais également que l'écart de salaire associé à chaque échelon n'est pas considérable. Aussi pour elles, il est difficile pour les institutrices de suivre de manière linéaire ces étapes compte tenu de la maternité. Elles sont le plus souvent rattrapées par la limitation de l'âge. Elles soulignent que les différentes phases doivent être mieux organisées afin de faciliter une ascension vers les postes de responsabilité. « *Aussi les étapes sont assez nombreuses, par exemple nous sortons avec le diplôme de fin d'études de l'école nationale des enseignants du primaire, il*

faut faire le test d'intégration, il faut faire le certificat d'aptitude pédagogique et par la suite, les multiples étapes des concours professionnels. Il y a alors, le concours professionnel des instituteurs principaux des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de l'enseignement du premier degré et tout ça pour juste rester en catégorie A1¹², je trouve que c'est trop long et pas intéressant, je trouve que c'est long pour les femmes avec l'âge aussi qui est là » (5.105-111).

4.3.2 Facteurs individuels

En rappel, nous avons défini dans le cadre de référence théorique que les facteurs individuels se rapportent aux traits d'une personne ou à sa situation personnelle, tels que les aptitudes, les intérêts personnels, les traits de personnalité, les styles cognitifs et les styles décisionnels qui peuvent constituer un obstacle au développement de carrière d'un individu (Bujold et Gingras, 2000). Pour la présente recherche, nous examinons les choix, les intérêts et les décisions personnelles qui peuvent constituer un obstacle au développement de la carrière d'un individu.

Facteurs individuels personnels

Notre analyse sur ce point porte sur des indicateurs d'obstacles qui tirent leurs sources à travers des actes, des comportements ou des décisions inhérents à la personne elle-même. Ces indicateurs d'obstacles varient de manière significative selon les interviewées. Cependant, nous précisons que tous ces facteurs dits individuels personnels semblent se confondre aux facteurs socioculturels. Ce qui s'explique par la présence d'une toile de fond socioculturelle qui influence significativement toutes les actions, actions qu'il est souvent difficile d'attribuer à des décisions purement individuelles tellement l'influence de la culture est marquante. .

¹² Dans la grille catégorielle au Burkina Faso, les Directeurs d'école sont en A3, les conseillers pédagogiques en A2 et les inspecteurs de l'enseignement de base en A1. L'écart de rémunération de base entre les trois n'est pas aussi considérable.

Organisation du travail familial

Au long de l'entretien, toutes les participantes (9/9) ont mentionné l'organisation du travail familial comme étant l'un des éléments qui les a poussés à prendre une décision d'abandonner leur projet d'évolution de carrière. Les obligations reliées aux tâches ménagères, l'éducation des enfants et les efforts pour satisfaire les besoins du mari sont des obstacles importants. À ce sujet, une participante (Mariama) est assez claire quand elle avance qu'elle a pris la décision d'abandonner sa propre carrière au regard des difficultés qu'elle avait pour organiser ses activités professionnelles et de s'occuper convenablement du travail ménager. La même difficulté est également partagée par d'autres participantes. À la suite de multiples efforts déployés pour suivre son projet d'évolution professionnelle tout en conciliant vie familiale, une participante s'est vue, à plusieurs reprises, contrainte d'abandonner sa carrière afin de s'occuper uniquement de son foyer. Elle estimait qu'elle n'avait plus de souffle : *« Aussi, souvent, je manquais de motivation pour suivre les formations, je m'inscrivais souvent et après trois cours, j'abandonnais. Il y a les occupations ménagères qui étaient un grand frein »* (8. 59-61).

Intentions personnelles de départ face à l'évolution de carrière

Au sujet des intentions personnelles, les avis recueillis sur la majorité des participantes (7/9) étaient différents à plusieurs niveaux. Ainsi, une participante considérait dès le départ que l'évolution de carrière n'allait pas de pair avec la réussite familiale. Après une première évolution au grade d'institutrice certifiée, elle a pris l'engagement de rompre l'évolution de sa carrière (elle ne se présentait plus aux concours professionnels) pour s'occuper de sa famille. *« J'ai choisi de ne pas abandonner ma famille. Ça, j'ai refusé voilà, parce que tu les abandonnes et ça crée d'autres préjudices d'autres conséquences négatives. »* (1. 40- 41).

Quatre autres institutrices expliquent qu'elles se sont retrouvées à intégrer l'enseignement primaire strictement pour des raisons socioéconomiques et non pas

par intérêt pour cette profession. De plus, aucune d'elles n'avait l'intention personnelle de poursuivre une carrière linéaire dans l'enseignement. Pour elles, l'enseignement primaire était considéré comme un passage obligé. À ce propos Safiata dira : « *Vraiment, j'avais comme perspective de poursuivre des études supérieures, mais, à un moment donné, les conditions sociales n'étaient pas favorables* » (5.1-5.6). Abordant le même point de vue, Florence avance : « *Parlant de carrières, nous pouvons dire que nous sommes venus dans l'enseignement pas par vocation en tant que telle, parce que c'était une question de pauvreté des parents qui s'imposait* » (6.1-2). Une autre (Pascaline) rêvait d'une carrière universitaire et n'envisageait aucunement de terminer sa carrière dans l'enseignement primaire. Par conséquent, dès le départ, elle limitait ses efforts dans ce sens. « *Je voulais souligner que je ne voulais pas faire carrière dans l'enseignement.* » (4.24).

Enfin, deux autres institutrices (Pauline et Antoinette) adoptent une attitude très différente, contrairement aux autres, elles vont nourrir le rêve de faire carrière dans l'enseignement. Dès leur entrée, elles vont montrer par leur persévérance au travail qu'elles étaient déterminées et motivées à accomplir avec amour le métier qu'elles ont choisi. Cependant, elles seront vite découragées et baisseront les bras face à certaines attitudes et comportements décourageants, imputables à la famille, aux collègues et à l'institution scolaire.

Situation de famille et de grossesse

Dans leur entretien, quelques-unes des interviewées (4/9) ont directement abordé la situation de la famille en affirmant qu'elle a influencé leur décision personnelle (de manière favorable ou défavorable) quant à leur évolution de carrière. L'une d'elles dit avoir été soutenue par ses parents, ces derniers l'encourageaient moralement et matériellement à poursuivre ses études académiques, malgré les efforts de la famille à l'accompagner, elle n'était pas prête personnellement à abandonner ses enfants pour une quelconque évolution. Deux autres participantes mentionnent qu'elles vivaient

dans des familles très modestes. Leur revenu mensuel était entièrement utilisé par dans les dépenses familiales. Elles ne pouvaient pas envisager de passer des concours puisqu'elles n'avaient pas les finances nécessaires pour faire face au coût de la formation.

Pour deux autres institutrices, ce sont les situations de grossesses qui les ont contraintes à mettre fin à leur évolution de carrière. Il s'agit notamment de Pascaline et de Pauline. Après plusieurs fausses couches, Pascaline va cesser de fournir des efforts sur le plan professionnel. Elle va mettre un frein momentanément à ses perspectives d'évolution de carrière pour s'occuper de sa situation de grossesses. Elle dira : « *Je fais des maternités assez risquées en sept ans de mariage, j'ai perdu cinq grossesses, j'ai fait cinq fausses couches. Et, comme ce sont des grossesses risquées, à chaque fois, qu'une grossesse intervient, avec le gynécologue il faut arrêter de bouger, il ne faut pas faire d'effort, il faut rester tranquille et tout, avec le suivi de la grossesse. Parfois, la grossesse intervient au moment que tu as commencé une formation peut-être pour un concours professionnel, mais dès que cela intervient tu ne peux plus faire autre chose.* » (4.38-43). Pauline, confrontée au problème de manque de grossesse, sera contrainte de ne plus passer de concours professionnel, puisqu'elle a de fortes chances de se séparer de son mari après admission. Pourtant, les spécialistes lui conseillent d'éviter les séparations qui ne favorisent pas une situation de tomber enceinte. « *Alors quand je suis rentrée à Ouaga, je n'ai plus eu le courage de passer des concours au risque de me séparer de mon époux. Cela a aussi joué sur ma carrière* » (3.46-47).

Rapport avec les élèves

Certaines institutrices (3/9) évoquent les liens tissés avec leurs élèves en mentionnant qu'ils ont entravé leur développement de carrière. Elles soulignent qu'à force d'évoluer plusieurs années scolaires avec les mêmes élèves, des liens se tissent et qu'en retour la séparation avec ces derniers devient pour elles très difficile. Elles

expliquent qu'elles ont plus tendance à privilégier l'accompagnement de ces élèves vers la réussite, qu'elles en oublient leur propre évolution de carrière. Par exemple, Alima dit avoir des difficultés de séparation avec ses élèves alors, elle se consacre plus à leur réussite si bien qu'elle oublie souvent son évolution de carrière. *« Je vous avais bien dit que j'aimais les enfants alors je me suis donnée à fond et l'année que je devais passer le concours pour les directeurs d'école, je tenais une classe d'examen le cours moyen deuxième année (cm2), je faisais tout pour la réussite des enfants et je suivais aussi des cours pour me préparer » (2.63-67)*. Ce même rapport avec les enfants qui influence l'évolution de la carrière est observé chez Pauline. Celle-ci explique que cet engagement pour la réussite des élèves peut s'échelonner sur plusieurs années. Sa difficulté à se détacher des promotions d'élèves avant leur cycle terminal va aussi l'amener à arrêter son processus d'évolution de carrière. *« En plus de ça, j'ai le problème de séparation avec mes élèves, je prenais une promotion à partir du cours préparatoire jusqu'au cours moyen deuxième année et je les préparais à l'examen du certificat d'études primaires... Je ne voulais point me séparer des enfants ce qui a également joué sur ma carrière » (3.48-52)*. Quant à Mariama elle évoque un autre point qui semble toujours être en rapport avec les liens tissés avec les élèves. Elle ne voulait pas sacrifier l'avenir des élèves au détriment de sa carrière, elle a donc choisi de se consacrer entièrement aux activités pédagogiques afin que ses élèves puissent réussir. Pour sa part, cet accent mis sur les activités pédagogiques lui permettait, selon elle, d'être à l'abri de toute critique des parents d'élèves. *« Je n'ai pas voulu faire mal mon travail; je me voyais faire mal mon travail en sacrifiant l'avenir des enfants à ma charge. Je ne voulais jamais être considérée comme une mauvaise institutrice » (1.115-117)*.

Facteurs individuels professionnels

Ce point de l'analyse croisée s'intéresse aux facteurs individuels qui sont d'ordre professionnel. Il s'agit précisément d'éléments rencontrés dans le cadre

professionnel qui peuvent influencer négativement la volonté des institutrices de cesser leur processus d'évolution de carrière.

Participation à la formation continue

Rappelons que l'évolution dans la carrière dans le contexte du Burkina Faso est systématisée, c'est-à-dire qu'il se fait par examens professionnels et par concours professionnels. Tout au long de notre entretien, l'ensemble des participantes (9/9) évoque cette question sous divers angles. Antoinette mentionne qu'elle reconnaît avoir baissé les bras, après ses succès aux différents examens professionnels. Selon elle, son manque de constance à la formation continue pour diverses raisons est à la base de sa non-accession au concours professionnel dans sa carrière d'institutrice. Il faut reconnaître que si celle-ci a soulevé de manière explicite son instabilité à s'engager à la formation continue, d'autres participantes s'y réfèrent de façon plus implicite. Une d'entre elles a mentionné que la plupart des institutrices fournissent moins d'effort dans leur participation à la formation continue surtout après leur succès aux examens professionnels. *« Il faut reconnaître qu'à l'époque, nous, les femmes, après notre succès à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique (CAP), très rare de femmes continuaient à se battre, à l'époque on n'avait pas aussi assez d'ouverture (internet bibliothèque, informations), mais maintenant nos yeux sont ouverts (rire) ... il y a des gens qui se battent à gauche et à droite ce qui nous motive aussi, mais c'est tard actuellement pour nous autres (rire) » (8 46-51). En résumé, il faut retenir que le contexte socioculturel dans lequel évolue la plupart des institutrices ne favorise pas une implication de leur part à suivre les formations continues offertes.*

Niveau académique des institutrices

Durant la période des entretiens, la question du niveau académique est revenue à plusieurs reprises et de diverses manières. La majorité des interviewées (5/9) indiquent que leur niveau académique a été un élément important du blocage de leur

évolution de carrière. Ainsi, trois participantes affirment clairement que leur non-évolution dans leur carrière respective est imputable en majeure partie au fait qu'elles ont intégré le système avec un niveau académique très bas. Ce niveau les empêchait de se mesurer avec ceux et celles qui ont intégré le système éducatif avec des niveaux académiques plus élevés. À ce propos Taladie affirme : « *Mon niveau était très bas, tout juste avec le brevet et le niveau de la seconde, je trouve que c'est bas, pour évoluer dans la carrière, si j'avais pu pousser un peu plus ça pouvait me faire bouger un peu.* » (7.35-37).

Quant aux deux autres, elles se sont rendues compte qu'avec un niveau académique élevé, elles pouvaient progresser plus facilement dans le système. Par suite de ce constat, elles se sont remises rapidement aux études. Pascaline a pu progresser sur cet élan bien que d'autres obstacles aient pu ralentir son évolution de carrière.

Safiata manquera cet objectif au regard d'autres obstacles indépendants de sa volonté. « *J'ai tenté de poursuivre mes études universitaires, mais avec un enfant malade, j'étais obligée d'arrêter. Si je n'étais pas fille mère, je pouvais poursuivre jusqu'en maîtrise et cela pouvait donner un coup de pouce à ma carrière* » (5.137-139).

Tâche enseignante : la perception du niveau de difficulté

Au premier contact avec les réalités du terrain quelques institutrices (3/9), soulignent qu'elles se sont vite rendues compte que la tâche des institutrices était complexe. Elles évoquent toutes un ensemble d'éléments qui rend la tâche difficile. Elles nomment, entre autres, les programmes et les horaires qui sont surchargés, les activités pédagogiques qu'elles doivent réaliser avant, pendant et après les cours, et bien d'autres activités qui gravitent autour de l'enseignement. Safiata, Taladie et Mariana abordent singulièrement cette perception des difficultés de la tâche enseignante comme frein à leur évolution de carrière. Mariama décrit avec détail la

complexité de la tâche complexe au regard des multiples activités qui y concouraient à savoir le travail avant, pendant et après les classes comme dans l'extrait suivant : *« Ce que j'ai constaté dès le début, c'est que ce n'était pas facile, parce qu'ici le volume horaire est très, très chargé. On a toute la journée pour ça ce n'est pas toute la journée !! C'est toute la vie! Nous les femmes on ne peut pas, tu quittes dès 7 heures et la pause de 12 heures à 14 heures 30 minutes tu dois t'occuper du ménage. Tu reprends de 15 heures à 17 heures, et après 17 heures il faut aller s'occuper de la famille et puis il y a la préparation pédagogique de la classe pour le lendemain. Cette tâche consiste à préparer toutes les leçons de la journée de manière détaillée sur cahier. Cela peut atteindre 10 à 20 pages et de manière régulière. Chaque jour, tu dois concilier cela à ton rôle de femme de maison, c'est compliqué, c'est compliqué. Quand on finit la préparation on est fatigué, il faut s'endormir pour être à l'école le lendemain à 7 heures encore donc c'est difficile, c'est pourquoi, je dis que ça été une entrave pour moi » (1.24-29).*

Tâche de directrice d'école : perception du niveau de difficulté

Comme cela a été signalé précédemment, parmi les participantes, quelques-unes (3/9) ont été nommées momentanément directrices d'école. Celles-ci signalent que cette responsabilité par nomination a été une expérience difficile au sein de leur carrière. Dans un premier temps, elles révèlent que les collègues hommes respectent rarement leur décision en tant que directrices d'école. Dans un second temps, les tâches liées à cette responsabilité sur le plan pédagogique et administratif ont des conséquences sur leur carrière, disent-elles. Pour une d'entre elles, le fait d'être nommée momentanément directrice d'école a été un handicap à sa progression professionnelle, car les exigences administratives et pédagogiques liées à ce poste étaient si importantes et constituaient un poids qui ne lui permettait plus de se consacrer à sa formation continue afin de se préparer au concours professionnel. Une autre participante considère également que cette responsabilité par nomination était non seulement une entrave à l'évolution de la carrière au regard des occupations

administratives, pédagogiques. Souvent, sur le plan social, il y avait un manque de considération en sa personne en tant que directrice de l'école, de la part de ces adjoints (es). Ceux-ci prétextaient qu'elle n'avait pas de titre de capacité. Ils mettaient en doute souvent ses compétences à diriger l'école.

Au sujet de cette expérience de direction d'école par nomination, une institutrice aborde un autre volet. Elle évoque notamment la rareté de modèle de femmes directrices des écoles primaires (institutrice principale). Elle souligne que l'absence de modèle féminin a influencé négativement sa volonté de tendre vers ces postes de responsabilité. Pour elle, c'est comme si le rôle de directeur d'école était exclusivement réservé aux hommes. Par conséquent, il était utopique de croire qu'une femme rêve à tendre vers ce poste. *« Je n'ai pas vu beaucoup de femmes dans la direction des écoles, c'est vraiment très rare, on se demande pourquoi. C'est sciemment fait par l'administration ou c'est parce que les femmes n'y ont pas leur place. Ça fait qu'on se demande est-ce que c'est la peine de vouloir aller puisque toi-même tu ne vois pas quelqu'une devant qui peut te pousser à aller plus loin »* (5.29-33).

4.3.3 Facteurs socioculturels

Nous retenons que dans notre cadre opérationnel, cadre autour duquel nous organisons la présente analyse, les facteurs socioculturels ont été définis comme étant l'ensemble des obstacles à l'évolution de la carrière et qui sont imputables à l'environnement familial et à l'environnement scolaire de l'enseignant (Bujold et Gingras 2000). Soulignons que ces facteurs socioculturels constituent une toile de fond, sorte d'arrière-plan, qui influence les faits, les actes, les comportements au quotidien. Nous mettrons alors, en exergue des indices de ces facteurs socioculturels qui ressortent dans les différents récits de vie des interviewées. Nous présentons les indicateurs en deux grandes catégories à savoir les facteurs liés à l'environnement familial et ceux relatifs à l'environnement de travail.

Facteurs socioculturels relatifs à l'environnement familial

Ce point de l'analyse croisée fait ressortir des éléments en rapport avec l'environnement familial des participantes qui constituent des barrières pouvant empêcher leur évolution de carrière.

Perception du rôle de la mère dans la famille et le monde du travail

Une majorité des interviewées (5/9) trouvent qu'il est difficile de concilier le rôle de mère dans la famille et leur rôle d'institutrice dans le monde du travail. Elles soulignent que le fait d'avoir des enfants a été désavantageux pour leur carrière. Ces participantes avancent être les seules à s'occuper des enfants ce qui est difficile pour elles. Par exemple, Mariama reconnaît que certaines institutrices ont été en mesure de jumeler la vie de mère de famille et leur évolution de carrière, mais qu'elle fut incapable de le faire. Elle explique qu'à un moment donné, il fallait opérer des choix et qu'elle a préféré abandonner son évolution de carrière au profit de sa famille. *« Si tu es une institutrice et tu n'as pas une famille à t'occuper, tu peux poursuivre ta carrière. Il y en a aussi qui ont de la famille et qui ont choisi de suivre leur carrière avec les risques que cela implique » (1.89 -91)*. Pour une autre, il a été difficile tout au long de sa carrière de s'occuper de la garde des enfants et de poursuivre sa formation continue, les formations données se poursuivant souvent tard dans la nuit. Elle a été contrainte, à un moment donné, de mettre fin à ses objectifs d'évolution de carrière pour se consacrer à son rôle de femme de maison. *« J'ai essayé de poursuivre mes études pour progresser, mais avec les enfants et les formations qui se poursuivaient souvent tard dans la nuit, je ne pouvais pas suivre. C'est ainsi que j'ai tenté les concours professionnels en vue d'évoluer sans succès » (7.19-21)*.

Perception de la femme au pouvoir

À travers les entretiens, bon nombre d'interviewées (5/9) se sont penchées sur la question de la femme et du pouvoir dans le système scolaire. Certaines soulignent avoir reçu d'une éducation qui prépare la femme à penser que le pouvoir est exclusivement masculin.

Folpoa s'inspirant de sa propre expérience mentionne que l'éducation dans son milieu refuse le leadership à la jeune fille si bien que le pouvoir qu'elle acquiert dans l'exercice de son métier rencontre des obstacles dans son application « *Il faut reconnaître que sur le plan culturel, il y a un problème, la femme est toujours mise au second rang dans notre culture. Même si vous êtes responsable, on vous dira d'aller doucement, car la femme ne doit pas être au-dessus de l'homme* » (9.65-67). Les propos de Mariama semblent aller dans la même direction que celle de Folpoa. Pour elle, c'est comme si leur milieu était hostile à la prise de pouvoir par une femme. Lorsqu'une femme fait des efforts dans le cadre de l'évolution de sa carrière pour occuper des postes de responsabilité, elle est le plus souvent traitée *de tous les mots*. Pour Mariama, c'est comme si pour la femme, le pouvoir est inaccessible. *Ce n'est pas facile, nous avons vu des femmes qui sont critiquées, on dit qu'elles rentrent tard et font ci, fait ça*. (1.85-88). Une autre institutrice (Pascaline) exprime une même opinion au sujet de sa perception du pouvoir de la femme dans la société africaine puisqu'elle mentionne que, le plus souvent dans son milieu, le rôle de la femme est de donner naissance pour assurer la survie de la famille uniquement et que le pouvoir décisionnel et économique semble être réservé à l'homme. Elle est d'avis que dans une telle vision des choses, la carrière de la femme est mise en seconde position. « *Je peux dire aussi que le fait que ma carrière professionnelle n'a pas bougé, peut-être lié à mon statut d'épouse. Mes problèmes sont un peu plus liés à ça. Parce qu'en Afrique, en tant qu'épouse on attend de vous certaines choses, notamment qu'on fasse des enfants, qu'on soit une bonne épouse à la maison voilà, qu'on soit une bonne mère et une bonne belle fille qui donne l'exemple. Et, moi, je me suis marié et quelques années après j'ai commencé à avoir des problèmes de santé liés à la maternité* » (4.32-38). Safiata qui a occupé le rôle de directrice d'école va vivre cette désapprobation de l'exercice du pouvoir par les hommes dans son milieu. Selon elle, rien ne sert de poursuivre une carrière pour s'élever à un certain degré de pouvoir si on est incapable de le mettre en œuvre. Elle dira que « *J'étais dans un milieu où on semblait ne pas considérer la femme et, voir une femme directrice déjà c'était*

difficile pour eux. Ils venaient souvent même à appeler mon adjoint directeur en ma présence. Ils ne peuvent pas concevoir qu'il y a une femme au-devant des choses. La société aussi dans ce sens-là nous démotive dans nos ambitions aussi. Je veux dire bon, si l'on ne permet pas la femme d'aller au-devant des choses, par exemple diriger une école c'est mal vu selon eux » (5.20-27). L'autre personne qui a occupé un poste de direction (Antoinette) a été confrontée aux mêmes difficultés d'exercer son pouvoir en milieu professionnel, par le fait que ce pouvoir est détenu par une femme dans un milieu en majorité composé d'hommes. Ce genre d'expérience rencontrée par ces deux institutrices va les marquer de façon négative et cela a un impact sur leurs décisions dans le processus d'évolution de carrière.

Pour terminer avec ce point concernant les facteurs socioculturels en rapport avec la famille, d'autres types d'exemples d'obstacles ont été abordés sommairement. En effet, l'une des institutrices (Antoinette) dit que si elle était née dans une famille avec un niveau de culture assez élevé et une situation économique plus favorables, elle aurait pu bien avancer dans sa carrière « *Moi, je suis d'une famille, qui a vécu au village, ils ne savent pas comment accompagner quelqu'un. Peut-être si j'avais eu la chance d'être dans une famille qui comprenait les choses, ils allaient peut-être m'acheter des bouquins et autre pour m'appuyer. Il est donc important d'avoir une famille instruite, car la mienne j'allais dire qu'elle est analphabète si ce n'est pas trop dire !! Car le fait d'être dans une famille instruite peut faciliter l'évolution de ma carrière » (8.77-82). Une autre discute de l'éducation de la jeune fille en Afrique en soulignant que l'éducation de la jeune fille est axée sur la réussite des tâches ménagères et sur le rôle de mère de famille. Elle souligne que de telles pratiques ne favorisent pas la détermination d'une femme à réussir dans sa carrière future d'autant que le mari dans le foyer perpétue par ses actes cette forme d'éducation. « *Aussi, les parents sous-estiment les filles et il n'y a pas de motivation chez les filles à persévérer. Les maris remplacent les parents au foyer et continuent à ne plus**

encourager les femmes sur leur évolution de carrière. Il y a donc un double obstacle.
 » (9.71-73).

Soutien du mari

À travers cet entretien, nous avons constaté que quelques interviewées seulement (3/9) mentionnent avoir reçu le soutien de leur mari dans leur effort pour l'évolution de leur carrière ou disent simplement avoir reçu l'assentiment de leur époux. Elles précisent que leur époux n'a démontré aucune résistance significative quant à leur évolution de carrière.

Cependant, la majorité (6/9) avance avoir été bloquée d'une manière ou d'une autre par le comportement ou les propos de leur mari. Compte tenu de cette situation, elles relèvent, le plus souvent, avoir abandonné les efforts déployés pour évoluer dans leur carrière pour sauver leur mariage. À titre illustratif, les exigences du mari d'Alima sur certains points étaient devenues si énormes et sévères qu'elle ne pouvait plus les respecter. Aussi, en plus d'avoir à cumuler les occupations familiales et les activités pédagogiques, elle a fini par craquer, elle est tombée gravement malade, ce qui s'est répercuté négativement sur sa carrière. Dans la même veine, une autre institutrice avance que certains maris ne permettent pas à leur épouse institutrice de tenter leurs chances aux concours professionnels. *« Aussi certains hommes ne permettent pas aux femmes de passer des concours, si tu refuses de le faire tu peux perdre ta place »* (6.61-63). Une autre institutrice explique que son mari a été hostile à toute initiative qu'elle prenait dans le sens de l'évolution de sa carrière si bien, qu'à la fin, elle a choisi de demeurer dans son foyer sous peine d'être monoparentale. *« Aussi, lorsqu'on quittait le domicile conjugal pour suivre des cours d'appui, et que l'on revenait, monsieur n'était pas du tout content. Souvent, lorsque vous reveniez des séances de formation, vous ne reconnaissez plus votre mari. Vous aviez même souvent peur de recevoir des coups de poing... »* (7.30-33).

Encouragements de la famille

Tout au long de l'entretien, une partie des participantes (4/9) mentionnent la nécessité d'être soutenue par la famille afin de pouvoir évoluer dans la carrière. Ici, nous référerons à la famille au sens large, ce qui peut désigner la famille d'origine et la belle-famille. Ainsi, pour Alimata, les parents n'ont point voulu qu'elle soit institutrice, donc au départ le soutien familial a manqué bien qu'elle ait trouvé l'amour dans ce métier plus tard : « *J'avais déjà deux grandes sœurs qui étaient enseignantes donc mon père ne voulait pas que je sois enseignante de son vivant* » (2.19-21). Le cas de Pascaline est quelque peu similaire à celui d'Alima car le souhait de ses parents n'était pas de la voir institutrice du primaire. Ils voulaient plutôt que leur fille fasse des études supérieures. En ce qui concerne Pascaline, sa belle-famille ne semblait pas voir dans la même direction que Pascaline. Son élan vers les études était moins encouragé selon elle. Sa belle-famille se préoccupait plus de sa situation de maternité.

La plupart des participantes avancent que les femmes qui font des efforts dans le sens de l'évolution de carrière sont souvent mal comprises et même que leurs actions sont généralement mal interprétées par leur entourage. Une participante souligne à ce propos que des institutrices qui luttent pour l'évolution de carrière sont parfois critiquées sévèrement. Pascaline aborde dans ce sens quand elle dit : « *Je bougeais beaucoup et les gens trouvaient que j'avais trop de liberté, surtout que mon mari n'était pas à côté. Les gens ont commencé à parler que j'avais trop de liberté en tant que femme. Surtout dans la culture Mooga au Burkina Faso, je dirai que c'est une culture un peu féodale, où la femme n'a pas trop de liberté* » (4.116-118). Une autre institutrice met en relief le soutien de la famille dans son entretien, elle trouve que sans ce soutien, il est difficile pour une femme d'évoluer convenablement dans sa carrière d'institutrice. Elle met en exergue l'influence d'une personne qui a affecté négativement son évolution de carrière « *La belle-famille ne m'a pas soutenu pour ma carrière, surtout mon beau-frère, il a usé de tous ces moyens pour que je ne bouge pas dans ma carrière, selon lui si je disparaissais de la vie, il prendrait la*

charge des enfants et il bénéficierait des droits de gardes des enfants » (8.55-58).

Folpoa aborde aussi négativement le soutien de la famille sous un autre angle. Elle avance que le soutien familial peut être une motivation psychologique pouvant donner une certaine sérénité à l'institutrice dans son processus d'évolution. Pour elle, une institutrice au foyer qui manque de soutien familial, éprouvera d'énormes blocages dans le processus de son évolution de carrière ; elle dira que : « *Le mariage même constitue un obstacle à notre évolution. Si vous êtes mariées, et qu'il n'y a pas de communication cela influence énormément l'évolution de la femme. Car avec beaucoup de problèmes dans la tête, il n'y a pas de concentration » (9. 55-57).*

Perception de la place des femmes dans le monde du travail

Certaines institutrices (3/9) ont souligné que la femme est généralement considérée non pas par son évolution professionnelle, mais le plus souvent par son statut d'épouse. Elles affirment que de telles considérations n'encouragent souvent pas à aller de l'avant. À ce propos, Pascaline avait tous les atouts de son côté pour réussir, mais, l'idée d'être considérée par son entourage comme étant une femme qui met sa carrière en avant au détriment de son foyer, va l'amener à ralentir son élan « *J'ai repris le baccalauréat série A, j'ai obtenu alors mon Bac série littéraire en étant institutrice stagiaire » (4.12-13).* « *Je me suis inscrite en lettre moderne quand je me suis mariée et donc j'ai eu ma licence en étant marié et pendant ce temps mon mari est resté avec le même niveau » (4.56-57).* Elle va interrompre ses objectifs à une période et cette interruption de ses études académiques s'explique par diverses raisons toutes imputables, selon elle, à la perception de la place de la femme dans le monde du travail par son entourage. Premièrement, son mari était en retard sur le plan des études académiques et elle, elle était bien avancée. Elle était mal à l'aise face à cette situation, car c'est mal vu par son entourage qu'une femme progresse et que son mari reste à la traîne. Dans un second temps, elle avait des problèmes de maternité et aux yeux de son entourage, cette situation était plus pressante que les études. Il fallait donc s'y attarder au lieu de poursuivre une carrière. : « *Je peux dire aussi que le fait*

que ma carrière professionnelle n'a pas bougé peut-être lié à mon statut d'épouse. Mes problèmes sont un peu plus liés à ça. Parce qu'en Afrique, en tant qu'épouse, on attend de vous certaines choses, notamment qu'on fasse des enfants, qu'on soit une bonne épouse à la maison voilà, qu'on soit une bonne mère et une bonne belle fille qui donne l'exemple. Et, moi, je me suis marié et quelques années après j'ai commencé à avoir des problèmes de santé liés à la maternité » (4.32-38).

Florence, dans la même veine que Pascaline, explique que la carrière de la femme dans son contexte est secondaire, la femme a pour occupation première celle de sa famille. Selon Pascaline c'est sa capacité de s'occuper de son ménage et de l'éducation de ses enfants qui est bien appréciée par son entourage et non son évolution de carrière. « *En tant que femme au foyer nous sommes obligée de respecter ce que le mari te demande, en tant que femme africaine* » (6.14- 14). Elle souligne que la réussite à un concours professionnel d'une femme dans le contexte du Burkina, au lieu d'être un fait naturel comme chez les hommes, est considérée comme un fait extraordinaire. Pour elle, une telle réalité montre que le succès des femmes est rare. Elle affirme : « *Les femmes sont beaucoup à la traîne en Afrique et si une femme réussit à un concours professionnel c'est extraordinaire, mais il faut que ça change et je pense que ça appartient aux femmes de penser et de trouver des cadres de concertation où elles pourront parler* » (4.170-173)

Absence de la mère de famille

Quelques-unes de participantes (3/9) évoquent le fait qu'elles doivent s'absenter du foyer dans le cadre de leurs responsabilités pédagogiques et administratives et que ceci entrave leur évolution de carrière. En effet, dans certains entretiens, on explique que le fait de réussir à un concours suppose une absence ou un éloignement du foyer pour suivre une formation durant un an, deux ans, voire même, trois ans en fonction du concours professionnel auquel vous êtes admises. Les participantes ajoutent qu'après la formation, les probabilités de demeurer éloignée de votre famille pour

exercer votre nouvelle responsabilité administrative et pédagogique sont très élevées. Mariama avance que la peur de cette absence va la pousser à mettre fin à son évolution de carrière. Elle dira que : « *J'en ai vu des exemples dans certaines familles ou l'absence des deux a joué sur la réussite des enfants* » (1.52-53).

Une autre participante aborde la question de l'absence de la mère de famille dans un autre registre. Pour elle, l'absence de la mère de famille est plus critiquée par la société quand les enfants ne réussissent pas sur le plan scolaire. La société a tendance dira-t-elle à indexer une mère absente sur le plan professionnel qu'un homme absent. C'est à ce sujet que les institutrices préfèrent le plus souvent se consacrer à la famille au détriment de leur carrière. « *À la maison, nos enfants occupent plus le temps, si nous les laissons pour nous occuper de nous-mêmes, ça va jouer sur leurs études, nous sommes obligées d'abandonner pour nous afin que les études des enfants aillent de l'avant* » (6.35-37). S'inscrivant dans la même direction que les précédentes, Safiata avancera qu'à un moment de sa carrière, elle voulait bien s'essayer au concours afin d'évoluer sur le plan de la carrière, mais les enfants étaient là. Elle ne voulait pas être une mère absente.

Facteurs socioculturels relatifs à l'environnement de travail

Dans ce sous-point, il sera question d'éléments qui ont trait à l'environnement de travail des interviewées et qui peuvent être considérés comme des obstacles à leur évolution de carrière.

Soutien de l'équipe-école

Parmi les indices reliés à des facteurs socioculturels qui font entrave à l'évolution de la carrière des institutrices figurent le manque de soutien de l'équipe scolaire. Près de la moitié des participantes (4/9) font ressortir effectivement des situations où le manque de motivation de quelques membres de l'équipe-école pour leur propre évolution de carrière et certains comportements ont influencé négativement leur volonté d'évoluer. À titre illustratif, Alima souligne qu'elle a été dans une école où

l'objectif premier de la plupart des membres de l'équipe-école n'était pas la progression dans la carrière. Selon elle, cette vision de son équipe-école n'était pas sans conséquence sur les décisions des membres. En fait, l'équipe-école composée en majorité d'institutrices s'entendait si parfaitement que personne ne voulait s'en séparer. Les membres de l'équipe-école percevaient que l'évolution de la carrière pouvait rompre cette harmonie ; par conséquent, personne ne voulait passer un concours. Ce qui ne va pas être sans conséquence sur l'évolution de la carrière de beaucoup d'entre elles. *« Seulement nous sommes restées dans un cadre ou beaucoup n'ont pas pu passer les concours professionnels parce qu'on vivait comme une famille et l'ambiance était de telle sorte qu'aucune ne voulait laisser l'autre et partir. Cette situation a eu son impact sur l'évolution de nos carrières... »* (2.123 -126).

Dans la même veine, deux autres institutrices (Alima et Pascaline) expliquent que si l'ensemble de l'équipe-école a une vision négative de l'évolution de carrière des femmes, par exemple, vous avez plus de chance de ne pas être encouragée par ces derniers dans votre évolution de carrière *« J'ai manqué de motivation à un certain moment, je n'avais pas la motivation. Parce j'étais avec des amis, voilà des amis qui n'ont pas évolué. J'ai été enseignante dans un milieu, où la plupart n'ont pas évolué donc il n'y avait pas de modèle, alors qu'être entouré de personne qui veulent évoluer est important, car on a quelqu'un à qui se mesurer »* (4.87-91). Rejoignant les deux précédentes, Safiata présente de la même manière le manque de soutien des collègues d'une équipe école. Elle dira qu'en faisant allusion aux conditions salariales précaires et au manque de considération envers les enseignants (es), certains (es) collègues enseignants (es) avancent des propos décourageants pour ceux qui tentent ou qui veulent tendre vers une évolution linéaire de leur carrière. *« À quoi bon d'évoluer dans la carrière puisqu'il n'y a même pas d'écart dans les salaires concrètement et qu'en plus vous n'avez même pas le respect de la population. »* (5.50-51). Une autre forme de collaboration des collègues pouvant effacer la volonté à tendre vers la progression dans la carrière est mentionnée (Antoinette). Il s'agit du manque de sincérité et de la franchise dans la collaboration de la part des

collègues. Ce manque de collaboration qui peut se traduire par le non-suivi des consignes pour la bonne marche des activités pédagogiques et administratives peut ôter l'envie de poursuivre l'évolution de carrière. Toujours dans ce volet, le cas d'injustice (distinctions honorifiques par affinité) et certains comportements à caractère régionaliste ont été mentionnés comme des éléments pouvant contribuer à saper le moral de certaines d'entre elles dans leur perspective d'évolution de carrière.

Soutien des directions d'école

Une partie des interviewées (3/9) mentionnent que des relations de travail difficiles avec les directions d'école ont affecté leur évolution de carrière. Ce manque de soutien se présente de diverses manières. Tout d'abord, il y a la difficulté à travailler avec sa directrice d'école, un fait qui ne participe pas à développer une image positive de la direction d'école. Cette situation, évoquée par Pauline et Florence, montre combien l'expérience négative vécue avec une directrice qui, par exemple, n'accorde pas sa confiance, refuse la prise d'initiatives pédagogiques ou manque de considération pour les efforts fournis, parvient à entacher l'impression du rôle du directeur d'école et à saper la motivation à poursuivre dans le domaine. À ce sujet, Pauline dit : *« Les directeurs d'école n'ont pas facilité notre intégration dans le système, ce qui nous a ôté le gout d'évoluer dans le domaine. Bien que je fisse seize kilomètres entre chez moi et l'école à motocyclette, il ne m'encourageait pas. Pourtant, il fallait déposer les enfants et prendre la route pour être à l'heure à l'école, il a n'y avait pas de considération et cela ne m'encourageait pas à progresser dans la carrière. Je cherchais au contraire à évoluer sur le plan académique afin de quitter le corps des enseignants plus tard »* (6.49-54). Soulignons en passant que lorsqu'il s'agit de questions liées à la maternité, il y a une certaine sensibilité et cela demande un soutien moral de la part du premier responsable. Taladie indique que le manque de soutien de la part de sa directrice d'école restera gravé en elle pour la suite de sa carrière. *« J'ai rencontré une directrice qui m'a aussi découragée durant ma carrière, pour des questions de maternité difficile, elle n'a*

jamais compris et pour moi, ça, c'est resté un obstacle psychologique pour mon évolution » (7.43-45).

Manque de modèle et manque de considération sociale de la profession
 Quelques institutrices 3/9 ont discuté, avec beaucoup de regret du fait que l'enseignant n'est plus associé à la réussite sociale. À leur avis, les instituteurs (es) n'ont plus de considération dans la société. Ce manque de considération s'observe même chez l'inspecteur (e) le directeur (e) d'école en passant par le conseiller (e) pédagogique. À ce propos, Mariama avance « *Quand on va très loin, ce n'est pas facile le métier n'est pas considéré, même au niveau de l'État. Si vous voyez l'instituteur il n'est pas bien payé et beaucoup de facteurs ont fait que l'enseignant n'a plus de considération. Avant l'instituteur était très considéré, de nos jours, on a vu qu'on a rejeté l'instituteur au niveau de tout, il est devenu impopulaire, il n'y plus de considération et cela à tous les niveaux des corps enseignants, si bien que dans la vie courante si tu dis que tu es instituteur on te regarde comme si tu étais négativement extraordinaire. Ce qui ne pousse pas aussi d'évoluer dans le domaine » (1.68-75).* Ces participantes avancent que la situation socioéconomique actuelle des enseignants n'est pas enviable. À ce propos Pascaline avance qu'on n'a même pas envie d'être indexé institutrice dans son milieu « *En plus, les gens n'ont pas de considération pour les enseignants. Par exemple si tu te présentes comme enseignante et même directeur ou conseiller pédagogique il n'y a pas de considération en revanche, si tu dis que tu travailles dans une banque et autres, il y a plus de considération, mais dès que vous dites que vous êtes de l'enseignement, il n'y a même pas de considération. La société dans son ensemble ne valorise plus le corps » (4. 98-103).*

Rapport avec les encadreurs et les associations des parents d'élèves
 Les rapports avec les supérieurs hiérarchiques à savoir les conseillers (es) pédagogiques, les inspecteurs (es) et les membres des associations organisées autour

de l'école communément appelée association des parents d'élèves¹³ (APE) peuvent contribuer, par leurs relations, de la suite de la carrière d'une institutrice ou, au contraire faire obstacles. Les récits de deux participantes sur les neuf (2/9) nous révèlent cela. Pour elles, la collaboration sur le plan administratif, pédagogique et social peut prendre des tournures qui compliquent les rapports. C'est les cas malheureux d'abus sexuels ou de harcèlement sexuel. Pauline a vécu une situation de harcèlement qui va contribuer à lui supprimer toute envie de continuer sur le plan professionnel. Quand elle fut affectée en début de carrière dans une zone rurale, l'inspecteur d'enseignement de base ne l'a pas aidé à s'intégrer : celui-ci a plutôt usé de son pouvoir hiérarchique pour l'influencer négativement. Elle souligne que ce fut une mauvaise expérience pour elle. L'autre mention de l'influence négative des collègues ou des encadreurs (Safiata) concerne la difficulté de faire confiance pour obtenir des conseils, de l'aide ou du soutien pédagogique dans un nouveau milieu d'affectation. À ce sujet, Safiata précise : *« Aussi étant jeune fille, et étant nouvelle dans le métier, d'autres sont là ce n'est pas pour t'aider ce sont des raisons personnelles qui les animent. On était vraiment harcelée ce n'était pas pour t'aider dans ta carrière, mais pour profiter de toi. Ça influence le travail, pour moi on est là pour le travail, c'est vrai que ça fait partie de la vie, mais quand même que ce soit ça qui est toujours là c'est décourageant. Quand vous allez vers quelqu'un pour demander de l'aide, ça se termine par ça, et cela a vraiment influencé ma carrière »* (5.81-86). Une autre revient sur la flexibilité des encadreurs dans leur approches d'encadrement, elle juge que le manque de flexibilité de certains encadreurs quand elle était jeune institutrice a contribué à la traumatiser dans son travail. *« Dès le départ, les encadreurs étaient très exigeants par rapport aux activités pédagogiques en classe, ce qui fait qu'on travaillait beaucoup et en plus des travaux de la famille, on dormait tard et cela a été un obstacle pour moi »* (7.26-29).

¹³ Précisons que l'APE est un regroupement composé des parents d'élèves d'une école et d'autres volontaires de la communauté. Ils apportent leur soutien financier, matériel et moral dans le but de l'atteinte des objectifs de l'école dans la communauté

4.3.4 Facteurs institutionnels

Dans ce point, nous ferons ressortir les éléments émanant de l'institution scolaire et qui ont été mentionnés comme facteurs influençant négativement l'évolution de carrière des participantes à cette étude.

Organisation de la formation continue

Il ressort dans tous les récits de vie réalisés (9/9) que l'organisation de la formation continue par l'institution constitue un obstacle majeur à l'évolution de la carrière d'institutrices. La plupart des participantes mentionnent la non-disponibilité de structures adéquates dans les zones rurales surtout en ce qui concerne la préparation aux concours professionnels. Elles trouvent que les structures de formation sont concentrées dans les grands centres urbains. Elles signalent aussi qu'en milieu rural, l'information portant sur la formation continue circule peu. Il est donc difficile pour celles qui veulent suivre ces formations de se déplacer régulièrement sur de longues distances afin de participer à ses formations offertes (situation de grossesse, travaux domestiques après les cours et autres). À ce propos, Antoinette disait : *« À l'époque pour une formation dans le but d'évoluer il fallait partir en ville et nous qui étions distant de la ville, il n'était pas possible d'aller suivre les formations organisées, surtout quand on est femme. Les moyens n'étaient pas solides, le salaire n'était pas suffisant pour suivre les formations aussi »* (8.43-45).

À ce sujet, la majorité des participantes trouvent que les instituteurs ont un avantage considérable par rapport aux institutrices. Elles soulignent que les formations se déroulant le plus souvent dans les grands centres, elles éprouvent des difficultés à s'y rendre puisqu'elles ne peuvent pas revenir tard dans la nuit dans leur foyer. Elles sont le plus souvent mal jugées par leur entourage lorsqu'elles s'embarquent dans cette dynamique de la formation. *« Je quitte la maison le matin et je revenais vers 22h du soir, car après la classe, j'allais suivre la formation pour mon concours. Ce n'était pas facile dans le foyer tout le temps »* (2.65-69).

Politique d'affectation aux nouveaux postes

Tout au long des entretiens, la grande majorité des institutrices 8/9 abordent le sujet de la politique nationale en matière d'affectation du personnel. Si certaines l'abordent comme obstacles à leur sortie des écoles nationales des enseignants du primaire (formation professionnelle initiale), d'autres, en revanche, l'évoquent comme un obstacle qui survient après la sortie de l'école normale supérieure, par suite d'admission à un concours professionnel.

En premier lieu, bon nombre d'institutrices relèvent avoir été affectées dans des localités où le minimum vital faisait défaut. Elles mentionnent principalement le manque de logements décents, l'absence de latrines, le manque de matériel de travail, l'isolement des écoles et bien d'autres, ce qui décourage certaines institutrices affectées dans ces conditions dès le début de leur carrière. Dans ces cas de figure, elles ne sont plus motivées à poursuivre. *« Les affectations sont aussi un obstacle surtout les zones où il n'y a pas de logement, il faut faire la navette entre l'école et la ville. Les fins de semaine vous êtes fatiguées par les va-et-vient, et vous ne pouvez pas aller suivre des formations pour votre propre carrière. Tout cela a joué sur l'évolution de ma carrière, distance, condition de travail et autre » (5.114-118).*

En deuxième lieu, certaines avancent que la politique d'affectation ne tient pas compte de la situation particulière des institutrices. Pour cela, bon nombre refusent de passer des concours professionnels de peur de se faire affecter loin de leur mari ce qui engendre souvent des surprises désagréables. Folpoa a été victime de ses affectations. Elle a été contrainte de se remarier parce qu'elle est restée seule loin de son conjoint qui était aussi fonctionnaire de l'État dans une zone diamétralement opposée à la sienne. Cette séparation provoquée par les affectations administratives a été difficile pour la suite de sa carrière. Elles ajoutent que les séparations liées aux affectations, celles du début comme celles du milieu de la carrière ne favorisent pas ou ne contribuent pas à faciliter la progression de la carrière. Elles se retrouvent souvent

seules responsables des enfants, du ménage et de leurs activités professionnelles. Elles sont dans ce contexte, obligées de sursoir à leurs perspectives d'évolution de carrière. À ce propos, Safiata dira que : « *Moi je n'ai jamais eu la chance d'être à côté de mon mari. Je suis toujours restée seule avec les enfants et je dois me préparer pour ma carrière c'est pas facile. Si on pouvait revoir les affectations, cela pouvait nous aider à évoluer dans nos carrières. Si l'on respectait le choix dans les affectations, on demande toujours à être près de son mari on ne demande que ça, mais, ce n'est pas pris en compte* » (5.122-126). Aussi, le fait d'être déjà persuadée ou de ne posséder aucune garantie d'avoir une affectation de leur choix après leur sortie de l'école de formation professionnelle sont des situations qui contribuent à mettre fin aux passages des concours professionnels. En résumé les institutrices considèrent la politique nationale en matière d'affectation du personnel enseignant arbitraire « *Aussi les affectations sont arbitraires si bien que les femmes choisissent de ne pas faire les concours professionnels puisqu'on peut t'affecter loin de la famille et cela peut jouer sur la réussite de tes enfants* » (6.59-61).

Offre de formation initiale

Parmi les participantes, quelques-unes se sont penchées (4/9) sur la situation de la formation initiale offerte par l'institution. Tout d'abord, elles critiquent le contenu de la formation qu'elles jugent obsolète pour préparer les sortants des écoles professionnelles à faire face aux concours professionnels. « *Je trouve que la formation initiale qu'on donne dans les ENEP ne permet pas à l'enseignant d'aborder une carrière professionnelle, c'est juste une formation pour tenir la classe, elle ne prépare pas l'enseignant à aborder une carrière professionnelle* » (4.148-150). Certaines constatent qu'il faut poursuivre sa formation continue afin de compléter cette formation de base qui selon elles n'aborde que des généralités pour juste la pratique classe. « *La formation initiale était très brève à l'école, on n'a pas eu une formation solide, bien qu'il y eût une formation continue, cela pouvait constituer un obstacle à notre évolution* » (5.103-105).

Il faut souligner que pour certaines, il y avait absence de formation initiale dans une école professionnelle avant d'affronter les réalités du terrain. Celles-ci se trouvent dans une situation plus complexe que les premiers cas ci-dessus cités. Ces institutrices ont été formées comme, elles le disent elles-mêmes « sur le tas ». « *Nous avons juste reçu deux semaines de formation, ensuite, on nous a envoyés dans les écoles. Je me suis retrouvée loin de chez moi, et là, ce n'était pas facile sans aucune formation de base solide* » (8.8-10). Elles sont laissées à elles-mêmes dans les classes avec le soutien des directeurs d'école. S'il s'avère que ces directeurs sont eux aussi titulaires de classe, il va sans dire qu'ils manqueront suffisamment de temps pour s'occuper des activités pédagogiques de leurs propres classes et soutenir leur collègue sans formation initiale. Antoinette indexe cette politique de l'institution qui est à la base de la non-évolution de beaucoup d'entre elles. Elle justifie cela par le fait qu'on se retrouve avec plusieurs catégories d'enseignant dont certains ont reçu une formation de base initiale bien qu'obsolète, et d'autres qui n'ont pas reçu du tout. Il est tout à fait logique que les derniers se retrouvent désavantagés aux examens et concours professionnels organisés dans le cadre de l'évolution des carrières.

Ratio élèves/ maitre

Une partie des interviewées (4/9) abordent cette question. Elles évoquent ce point comme faisant partie des difficultés qui contribuent à rendre la progression des enseignants en général, et des institutrices en particulier, plus difficiles. Elles avancent que, quel que soit votre volonté, il est compliqué de s'occuper d'une classe dans des conditions d'effectif large, c'est-à-dire plus de 60 élèves, et de se consacrer à sa propre formation. Quand on sait qu'après la classe, les activités pédagogiques se poursuivent à domicile avec la correction et la préparation des séances suivantes. Aussi, les tâches ménagères ne sont pas à ignorer. Certaines ajoutent que les femmes, la plupart du temps, se consacrent entièrement (dans des situations d'effectif large) à la réussite des élèves en adoptant des pratiques de travail qui prennent tout leur temps. « *Nous avons des effectifs larges si bien qu'il est difficile de préparer les*

*cours, corriger les devoirs et se consacrer à sa formation continue. Il y a les stagiaires qui peuvent vous donner souvent un coup de main, mais si vous voulez avoir une idée sur le travail des enfants, il faut faire les corrections vous-même. Nous avons des effectifs de 75, 110 à 117 par moment, c'est très complexe à gérer. Mes efforts ont été plus consacrés sur la réussite des élèves que ma propre évolution » (3.54-59), avance Pauline. En fait, trois participantes (Pauline, Antoinette et Taladie) précisent que des effectifs qui peuvent aller au-delà de 100 élèves est une situation qui complique la tâche des institutrices; lesquelles en viennent à sacrifier leur propre évolution de carrière. À propos Antoinette dira : « *Il y a aussi des effectifs pléthoriques, plus de 100 élèves; il faut s'occuper de la classe et aussi voir sa propre formation. Il faut choisir soit de te donner pour les enfants, soit se donner pour soi-même. Alors que nous femmes, on opte généralement toujours pour les enfants. Nous n'avons donc pas de temps pour notre propre carrière » (8.91-95).**

Conditions salariales

Certaines participantes se sont attardées sur le point du salaire (3/9). En effet, ces dernières trouvent que les salaires sont si dérisoires qu'il est difficile de pouvoir s'en servir pour résoudre les besoins au quotidien et, en même temps, financer une quelconque formation dans le but de progresser dans sa carrière. Certaines ajoutent que la formation est relativement coûteuse et que les salaires ne peuvent en supporter le coût. « *Les salaires que nous avons, je ne dirais pas que c'est trop bas, mais ça ne permet pas de s'offrir une formation de qualité parce qu'il faut le souligner la formation à un coût » (4.143-144) explique Pascaline. Une institutrice plus ancienne (Antoinette) avance qu'elle reconnaît que les salaires des instituteurs et institutrices ont connu une nette amélioration ces dernières années grâce aux multiples luttes syndicales. Sinon à ses débuts de carrière, le salaire était tellement dérisoire qu'il était impossible pour elle de prélever une portion pour financer des activités de formation continue. « Les salaires étaient aussi dérisoires, ce qui ne permettait pas de suivre des formations. Vous le saviez bien, la formation a un coût. Contrairement à la*

nouvelle génération qui a des salaires acceptables et des possibilités de prendre plusieurs prêts » (8.89-91).

4.3.5 Autres éléments

Tout au long des récits de vie présentés, nous avons pu recenser quelques autres points qui n'étaient pas partagés par bon nombre de participantes.

Une participante souligne un problème avec l'organisation des concours professionnels. Dans le passé, ces concours se déroulaient en milieu d'année scolaire : il était alors difficile de préparer sa classe et de se consacrer à la préparation de ces concours. Elle ajoute que, de nos jours, ces mêmes concours se déroulent durant les vacances, ce qui donne un léger avantage aux candidates présentes.

Deux participantes ont abordé la question des infrastructures et du mobilier scolaire. Au commencement de la carrière, elles soulignent avoir été surprises par le manque criant de logement pour les enseignants, le manque d'infrastructure servant de salle de classe et l'absence de mobilier scolaire comme les tables bancs et les bureaux pour maître. Affectées dans des zones comme institutrices où il manque ce minimum pour exercer, elles ont vite perdu l'envie de continuer dans le métier, car elles n'avaient pas été préparées à vivre de situations aussi complexes. *« J'étais obligée d'amener ma table et ma chaise chaque matin et la ramener le soir à environ deux kilomètres de mon domicile. On ne pouvait pas laisser la chaise et la table en brousse. C'était vraiment décourageant; tu rentres en période de froid les enfants ne suivent pas ils sont préoccupés par le froid. Souvent même, des serpents tombent du toit des maisons; ce n'est pas encourageant. Avec un emploi de temps chargé, les conditions de logement n'étaient pas acceptables aussi, il fallait faire de longues distances pour prendre sa douche et revenir, ça n'a pas été facile pour une femme de trouver le courage pour poursuivre dans des conditions pareilles » (5.93-100).*

4.3.6 Conclusion de l'analyse horizontale

Au terme de la description des facteurs qui entravent l'évolution de la carrière des institutrices au Burkina Faso, nous retenons l'existence de facteurs individuels, socioculturels et institutionnels qui sont souvent fortement liés et constituent des obstacles majeurs à l'évolution de la carrière d'une grande majorité des institutrices. Que faut-il retenir de tous ces obstacles?

Disons tout d'abord que la majorité des institutrices s'engagent dans le corps des institutrices avec un niveau académique jugé relativement bas ce qui n'est pas à leur avantage pour les concours professionnels. Par ailleurs, elles connaissent une évolution au début de leur carrière puisqu'elles passent d'une position à l'autre et elles changent de titre. Cependant, cette évolution ne se poursuit pas longtemps, elle est bloquée à un moment donné. Parmi les participantes (9) à l'enquête, trois ont été nommées directrices d'école au cours de leur carrière. Il s'agit de nomination de courte durée pour combler le plus souvent à un manque de directeur (e) attitré (e); c'est-à-dire un(e) instituteur (e) principal (e) qui est spécialement préparé (e) pour ce poste.

Les principaux obstacles individuels identifiés chez les neuf participantes à l'étude concernent la difficulté de jumeler les activités liées à l'organisation de la famille et les activités professionnelles. Il y a également la décision de cesser de participer à la formation continue, compte tenu des conditions déficientes, après avoir gravi les premières étapes de la carrière. Enfin, on note le niveau académique des participantes jugé insuffisant pour affronter les épreuves aux concours professionnels. Comme nous verrons plus loin, il est difficile d'imputer l'ensemble de ces observations directement aux institutrices qui font face à d'énormes difficultés pour suivre la formation continue organisée par l'institution.

Au sujet des facteurs socioculturels, le rôle de mère de famille est perçu comme obstacle majeur à l'évolution de la carrière des institutrices. Ce rôle de mère est très exigeant au Burkina Faso : il est source « d'attentes » multiples et d'exigences de la part du mari, de la belle famille et de la société en générale. De ce fait, la carrière d'institutrice qui est mère est souvent reléguée en seconde position. De l'avis des participantes, il y a une tendance sociale à se désintéresser de la femme au pouvoir (postes de responsabilité). Cela se traduit par certains comportements et faits sociaux qui empêchent des institutrices à aspirer à des postes de responsabilité. En plus, certaines institutrices semblent moins encouragées par leurs collègues quant à l'évolution linéaire dans la carrière. Le manque de modèle de référence pour les jeunes institutrices et l'absence de soutien de certains (es) directeurs (es) constituent également des obstacles non moins importants sur le plan socioculturel.

Quant aux facteurs institutionnels, nous pouvons retenir que la politique nationale d'affectation du personnel enseignant est mentionnée par la majorité des participantes comme l'un des obstacles les plus importants à leur évolution. Les modes d'affectations ignorent les réalités individuelles et sociales des institutrices. Plusieurs d'entre elles désignent le mode d'organisation de la formation continue comme étant un obstacle. En milieu rural surtout, avec l'absence de cadre formel et adéquat, elles sont obligées de faire de longues distances pour y avoir accès. Enfin, les conditions de travail et les conditions salariales démotivent carrément les enseignants (es) à évoluer dans le métier.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux obstacles à l'évolution de la carrière des institutrices au Burkina Faso rencontrées dans le cadre de notre étude, à la lumière de recherches et de théories qui se sont intéressées à cette question.

5.1 Principaux obstacles à l'évolution de la carrière des institutrices au Burkina Faso.

Tout le long de l'analyse des résultats de recherche, il a été constaté que la majorité des institutrices de notre étude rencontrait de nombreux obstacles, et que ceux-ci étaient associés à des facteurs individuels, socioculturels et institutionnels. Nous avons également observé que plusieurs de ces obstacles se chevauchent les uns les autres et qu'ils sont assimilables à plus d'une catégorie d'obstacles. Ainsi, les facteurs qui font obstacle au développement de carrière de ces institutrices sont rarement assimilables à une seule catégorie d'obstacles. Par exemple, la difficulté à participer à la formation continue ne peut être reléguée uniquement à un choix ou une décision de type individuel. Cela s'explique également, en grande partie, par les lacunes de l'offre de formation en régions éloignées (facteur institutionnel) ainsi que par les tensions vécues face aux préjugés de l'entourage à l'égard des femmes dites émancipées qui décident de s'éloigner du foyer familial pour se perfectionner (obstacles socioculturels). Compte tenu du caractère amalgamé des différents obstacles

identifiés, la discussion de nos résultats de recherche met de l'avant cinq principaux obstacles. Après avoir décrit et discuté de chacun de ces obstacles, nous serons amenés à relever les points essentiels de ce chapitre.

5.1.1 Politique d'affectation et organisation de l'offre de formation initiale et continue

La politique nationale d'affectation du personnel enseignant du ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso semble être un des obstacles majeurs à l'évolution de carrière des institutrices. Cette politique ne prend pas en compte le fait que les institutrices sont, le plus souvent, le pivot de l'organisation familiale. La formation offerte à l'école normale supérieure /Université de Koudougou (ENS/UK) pour devenir encadreur pédagogique (directeur d'école, conseiller pédagogique, inspecteur d'enseignement primaire) impose aux femmes une longue période de séparation avec leur famille. Rappelons que l'ENS/UK, située au centre ouest du pays est la seule école qui a en charge la formation des cadres de l'enseignement primaire. Cette période de séparation avec la famille se poursuit à la fin de leurs études par les affectations dans leur nouvelle fonction. Cette situation peut contribuer à bouleverser l'organisation familiale par la séparation du couple. Au regard de ces difficultés sociales qu'engendrent les affectations, plusieurs institutrices décident de mettre fin à leurs perspectives d'évolution de carrière. À notre connaissance, la politique d'affectation n'a pas été mentionnée comme un obstacle majeur à l'évolution de la carrière des institutrices au Burkina Faso. Il est vrai que dans l'étude scientifique de Kyelem et Barro (2007 : 95) intitulée *Le système éducatif de base au Burkina Faso et ses entraves* évoque la question des affectations et des mutations des enseignants au Burkina Faso. Mais ces auteurs la voient comme une des entraves dans la gestion du personnel pour une éducation de qualité sans référer spécifiquement à la carrière des femmes. Ce même point des affectations des enseignants au Burkina Faso a été abordé par Kumano et al. (2010 :136) mais sous un angle différent de la présente étude. Concernant l'organisation de la formation initiale

et continue, il faut souligner qu'à notre connaissance et en ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, aucun écrit ne s'est intéressé à ce sujet comme pouvant être obstacle à l'évolution de la carrière en général. Cependant, Kyelem et Barro (2007) soulignent que, dans un passé récent, des promotions entières d'instituteurs (es) étaient recrutées et envoyées sur le terrain sans aucune formation initiale. Les résultats de notre étude ont relevé que de telles pratiques pouvaient freiner l'évolution de la carrière puisqu'une mauvaise préparation à la profession rend le parcours plus difficile.

Nadine (2013) et Lauwerier et Akkari (2015) ont aussi abordé la question sommairement. Ces auteurs ont précisé que les limites de la formation initiale et le manque de formation continue constituent des barrières à l'évolution de la carrière du personnel enseignant. Ils avancent que les anciens instituteurs ou les expérimentés qui étaient censés encadrer les jeunes dans le métier abandonnent leur responsabilité aussitôt qu'ils trouvent un milieu de travail avec de meilleures conditions.

En ce qui concerne la formation initiale offerte au Burkina Faso, celle-ci est perçue par les institutrices de notre étude comme un obstacle à leur évolution du fait qu'elle prépare partiellement l'instituteur (e) à accomplir sa tâche pédagogique. On lui reproche de ne pas offrir les bases d'un esprit critique et d'une culture générale et professionnelle, alors que de telles bases seraient requises pour se présenter aux concours professionnels et pour obtenir une ascension verticale dans la hiérarchie de l'enseignement primaire : directeur (e), conseiller (e), inspecteur (e).

Notre étude tend à relever que l'organisation de la formation continue présente des failles considérables. En effet, les meilleures structures qui offrent des formations de qualité se trouvent le plus souvent dans les grands centres, car elles disposent d'infrastructures et du matériel idéal pour une formation continue personnelle (bibliothèque, internet, électricité). Ce constat est d'ailleurs confirmé par Sirois (2017) quand elle souligne qu'en ce qui concerne la formation continue des

enseignants au Burkina Faso aucune mesure particulière ne cible spécifiquement la participation des instituteurs(es) en zones rurales. Aussi, Bého (2014) précise qu'un déficit est constaté sur le plan de la formation initiale et que la formation continue également tarde à assurer son rôle de renforcement de compétences des instituteurs (es).

Cette recherche signale aussi que les rares fois que la formation est organisée dans les communes, l'accessibilité est difficile pour les instituteurs (es). Dans ces conditions, les femmes sont le plus souvent désavantagées, car elles doivent assumer et les travaux domestiques et les soins des enfants, et qu'elles n'ont pas de facilité de transport pour aller suivre des formations ou faire des recherches. Du coup, elles se trouvent défavorisées malgré elles quant à la formation continue.

5.1.2 Niveau académique et participation individuelle à la formation continue

Parmi les autres obstacles à l'évolution de la carrière des institutrices, figure en bonne place le niveau académique des institutrices. Elles sont nombreuses soit à intégrer le système éducatif avec un niveau académique jugé peu élevé, soit avec un niveau situé entre la quatrième année secondaire et la sixième année secondaire. En fait, elles sont moins nombreuses celles qui intègrent le métier avec un niveau académique de septième année secondaire ou avec un niveau universitaire. Or, dans le système éducatif du Burkina Faso, l'évolution est systématisée et les candidats (es) qui participent aux concours professionnels en vue d'occuper les postes de responsabilité (directeur, conseiller, inspectrice) sont soumis à des épreuves qui demandent un niveau académique plus élevé. Puisque ce niveau académique est jugé faible au regard des épreuves aux différents concours professionnels, il constitue un blocage pour beaucoup d'entre elles malgré leur aspiration à évoluer vers ces postes de responsabilité. Certains auteurs dans les écrits scientifiques notamment, Brière (2006), ont effectivement relevé ce faible niveau académique et professionnel des femmes dans l'administration publique comparativement à celui des hommes au

moment de leur intégration, situation qui se révèle être un obstacle à leur évolution. Le constat de cette chercheuse qui portait sur la situation au Maroc et en Tunisie s'apparente au nôtre.

Nous venons d'aborder la question de la formation initiale et continue. En effet, dans un système où l'évolution de carrière est systémique, il semble que seules les institutrices qui manifestent individuellement un sens de l'organisation hors du commun, malgré leurs multiples occupations sociales et professionnelles, parviennent à participer à des activités de formation continue, dans le but d'espérer gravir les échelons dans la hiérarchie. Une institutrice en début de carrière qui s'investirait moins dans l'organisation du travail familial, puisqu'elle aurait de l'aide extérieur pour effectuer les tâches par exemple, pourrait peut-être connaître une certaine évolution de carrière. Du reste, la progression de cette institutrice demeure généralement courte au regard des nombreuses barrières. Notre étude montre des cas où l'on passe de l'étape d'institutrice adjointe à celle d'institutrice certifiée en terminant par celle d'institutrice adjointe certifiée (voir annexe A). Après cette étape, et dès le milieu de carrière, face aux multiples occupations sociales et professionnelles, quelques institutrices seulement parviennent à surmonter les nombreux obstacles pour se consacrer à la formation personnelle dans le but d'améliorer leur niveau de culture générale et professionnelle. Sans investissement personnel à la formation continue, la carrière des institutrices au Burkina Faso ne peut véritablement évoluer. Nadine (2013) qui, précisons-le a mené une étude avec un échantillon d'enseignantes et d'enseignants, souligne le manque d'investissement à la formation continue et considère que cela dégrade l'image, le niveau et même l'évolution de l'ensemble enseignants (es) en Afrique centrale précisément au Cameroun. Bien que cette étude ne porte pas sur le même espace-environnement, il est possible d'y voir certaines similitudes. Cependant, Nadine attribue le manque de participation à la formation continue des enseignants au manque de volonté individuelle et /ou au laxisme alors que, pour notre part, nous associons le cas des

institutrices du Burkina Faso à la tension entre les occupations sociales et les responsabilités professionnelles. Les institutrices de notre étude font un calcul entre la réussite de leur évolution de carrière et la réussite de l'organisation familiale ou le jugement social. Dans nombre de cas, leur choix se porte, le plus souvent, sur la réussite de l'organisation familiale et le maintien de la vie maritale.

5.1.3 Institutrice, mère et épouse : des rôles en tension

À la lumière de nos analyses, nous avons constaté que les institutrices vivent un conflit de rôles qui se manifeste de diverses manières. Le rôle de mère de famille ne rythme pas le plus souvent avec les activités professionnelles. Malgré quelques exceptions, la plupart des institutrices constatent que le rôle de mère au foyer est déjà peu compatible avec celui d'enseigner et, qu'en plus, il fait obstacle à l'évolution de leur carrière. Certaines institutrices doivent choisir entre leur évolution de carrière et la réussite scolaire de leurs enfants. Bon nombre d'entre elles privilégient le second. Non seulement pour des raisons personnelles, mais le plus souvent sous l'influence des raisons d'ordre social. Effectivement, l'échec scolaire des enfants d'une mère qui a connu une ascension professionnelle est souvent sévèrement critiqué par son entourage, la société ayant tendance à attribuer la responsabilité de cet échec exclusivement à la mère. Aussi, la profession de l'institutrice est mise généralement en dernière position comparativement aux responsabilités familiales liées aux relations avec la belle famille, le mari et les proches. Il est clairement apparu dans cette étude que les membres du réseau social et familial ont tendance à juger la mère institutrice par sa capacité à procréer et par ses qualités de ménagère (éducation des enfants, soins accordés au mari). La carrière est donc d'habitude reléguée en second rang. Cette influence des valeurs culturelles du milieu social sur la carrière des femmes a été soulignée par Bujold et Gingras (2000) comme obstacle considérable à leur évolution de carrière. Les constats de ces auteurs ne concernent pas, bien

entendu, les carrières dans le contexte africain ni spécifiquement celles des institutrices.

Aussi, nos observations ne peuvent s'étendre à l'ensemble des cas puisqu'il existe des institutrices qui ont pu gravir les multiples étapes et qui occupent des postes de responsabilité. La question est de savoir comment elles ont pu esquisser tous ces obstacles pour arriver au sommet de la hiérarchie.

Mais soulignons ici qu'en plus de ces multiples conflits de rôles, l'organisation du travail familial et professionnel semble rendre la tâche encore ardue pour les institutrices dans le contexte du Burkina Faso. En effet, beaucoup doivent souvent abandonner toutes initiatives dans le cadre de leur évolution de carrière par le fait qu'elles éprouvent des difficultés concrètes à jumeler les multiples occupations domestiques et les tâches professionnelles. Le temps s'avère un facteur déterminant. Elles manquent de temps à consacrer à leur propre formation continue, elles doivent s'investir plutôt dans les tâches domestiques, les soins des enfants en plus des tâches pédagogiques amorcées sur les lieux du travail dont certaines se poursuivent à la maison. Les exigences de l'organisation du travail familial et professionnel influencent négativement la carrière des institutrices au Burkina Faso. Fahmy et Veillette (1997) dans le même ordre d'idées ont montré que les femmes consacrent une fois et demie à deux fois plus de temps aux tâches domestiques que les hommes; évidemment cela a des conséquences directes sur leur développement professionnel. La situation ressemble à celle que nous avons étudiée, bien que dans la présente recherche, nous n'ayons pas quantifié le nombre d'heures que les institutrices consacrent à leurs activités professionnelles et ménagères versus celui consacré leur formation continue. Comme l'ont fait ces auteures, nous convenons au regard de plusieurs indications empiriques relevées que le temps consacré à l'organisation de la vie familiale et professionnelle est largement supérieur au temps consacré à la

formation continue. Une telle situation amène des conséquences négatives sur l'évolution de la carrière des institutrices de notre étude.

5.1.4 Perception de la femme dans un rôle de pouvoir

Plusieurs écrits (Brière, 2006; Mebada, 2009; Rouamba et al 2010; Ilboudo, 2010; Maiga, 2015) font le constat que les postes de responsabilité dans bon nombre de milieux en Afrique sont exclusivement réservées aux hommes. Leur constat au sujet du pouvoir affecte les femmes depuis leur jeune âge jusqu'à l'âge adulte. La perception de la femme dans le rôle du pouvoir influence négativement et les hommes et les femmes. À ce sujet, trois points doivent être relevés.

Premièrement, certaines femmes semblent socialisées à la soumission à l'homme dès leur jeune âge; et ce conditionnement les suit tout au long de leur vie adulte. Lorsqu'elles deviennent fonctionnaires dans l'administration, elles hésitent à évoluer vers les postes de responsabilité par crainte d'être perçues négativement par la société ou par crainte d'être discriminée (Maiga, 2015). Mebada (2009) évoque l'idée de l'intériorisation de certaines valeurs traditionnelles qui entraînent un repli des femmes sur elles-mêmes. Certaines des observations de notre étude rejoignent cette idée, car des participantes manifestent de tels comportements quand elles mentionnent que la femme est contrainte de mettre en avant la réussite de son foyer au détriment de sa carrière ou lorsqu'elles arrêtent leurs études afin de permettre à leur mari d'être au même niveau qu'elles.

Deuxièmement, il semble y avoir des comportements sexistes de la part de certains hommes à recevoir des directives sur le plan administratif de la part d'une femme. Par sexisme nous entendons une croyance en la supériorité des hommes sur les femmes, ce qui les placent comme étant légitimement en situation de pouvoir. Ce second cas a été clairement signalé comme obstacle à l'évolution de la carrière des institutrices dans notre recherche. Celles qui ont été nommées responsables l'ont été

temporairement, puisque face à l'indifférence et à l'hostilité des hommes, elles ont vite perdu la volonté d'occuper les postes de responsabilité à plus long terme. La difficulté à exprimer le pouvoir de responsabilité conféré à leur poste semble donc contribuer à interrompre leur progression puisqu'elles arrêtent systématiquement de passer les concours professionnels dont la réussite pourrait éventuellement leur permettre d'évoluer.

Troisièmement, les institutrices qui déploient des efforts considérables pour s'orienter vers les postes de responsabilité sont le plus souvent critiquées négativement par l'environnement. Elles sont, la plupart du temps, considérées comme des « femmes libres ». C'est le cas des femmes, qui endossent des rôles sociaux habituellement réservés aux hommes et qui sont taxées de femmes « viriles ». Elles sont généralement vilipendées pour absence de maternité, ou plaintes pour exclusion des « joies » de la maternité (Lapegre et Feuvre, 2004). Cette considération péjorative de la femme dans le rôle de pouvoir au Burkina Faso en particulier, et en Afrique en général, a été évoquée dans des travaux précédents (Mebada, 2006 ; Rouamba et al, 2010). Mebada (2006), précise que la faible représentativité des femmes dans les sphères décisionnelles est liée à des inégalités socioculturelles notamment les clivages traditionnels qui ont tendance à réserver la sphère publique aux hommes et la sphère domestique aux femmes. Les résultats de notre recherche sur la perception de la femme dans un rôle de pouvoir se rapprochent de ce constat puisque le poids social a toujours un impact considérable sur les perspectives d'évolution de la carrière des institutrices dans le système éducatif.

5.1.5 Manque de soutien et de modèles professionnels

Le manque de soutien des collègues et de certains premiers responsables des écoles à l'égard des institutrices constitue une autre barrière à leur développement professionnel. De même, le fait d'appartenir à un milieu ou à une école où l'ensemble des collègues dévalorisent la progression verticale dans la profession est une situation

qui peut occasionner une influence négative. Autrement dit, une institutrice qui est dans un environnement scolaire où la majorité du personnel de l'équipe-école (composée de femmes et hommes) a d'autres ambitions que de suivre une carrière linéaire c'est-à-dire de gravir les étapes de la hiérarchie, aura tendance à perdre sa motivation si son intention était d'évoluer linéairement. Dans de telles équipes-écoles, l'institutrice ne dispose d'aucun soutien des collègues ni d'aucun modèle à suivre. Il est généralement admis que les directeurs d'école peuvent être des références pour les jeunes institutrices sans expérience. Or, lorsque le directeur d'école manque de collaboration professionnelle avec ces dernières, son attitude peut engendrer des résistances de la part des jeunes institutrices à tendre, plus tard, vers ce poste. Nous avons observé que certaines préfèrent alors, se consacrer strictement à leurs responsabilités pédagogiques plutôt que d'assurer des responsabilités administratives. À ce sujet, Tremblay (1998) a souligné que certaines institutrices au Québec choisissent de se limiter à des tâches pédagogiques afin d'avoir un esprit d'échange direct sur le plan pédagogique avec des collègues plutôt que d'occuper des postes administratifs qui les éloignent des collègues. Pour le cas de notre étude sur les institutrices du Burkina Faso, c'est précisément le fait d'avoir une perception négative, perception souvent basée sur une expérience difficile liée au comportement du directeur d'école qui les freine vers ce poste de responsabilité.

Un autre constat similaire à celui relevé par Tremblay (1998) et qui peut constituer une barrière à l'évolution de la carrière est l'attachement aux élèves. Nous avons observé dans nombre de situations que les institutrices se vouent totalement à eux, si bien qu'elles en oublient leur évolution de carrière. En se consacrant entièrement à leurs élèves, elles se désintéressent de la préparation aux concours professionnels. Il semble que la réussite de leurs élèves leur procure le plus souvent une satisfaction personnelle. Notre observation semble rejoindre une des conclusions des travaux de Bourakis (2015) qui indique que les femmes semblent généralement s'investir dans les activités qui les rapprochent des enfants. Cependant l'auteure émet des réserves à

ce propos se refusant d'attribuer une soi-disant qualité « naturelle » de mère chez les enseignantes.

Toujours au sujet du manque de soutien des collègues et des responsables hiérarchiques pédagogiques ou administratifs, il apparaît que son impact sur la réussite de la carrière des jeunes institutrices est considérable. Lorsque le manque de ce soutien est ressenti dès le début du parcours professionnel, les nouvelles institutrices ont plus de chance de freiner rapidement leur évolution de carrière. Ce constat a été bien fait par nombre d'auteurs spécialistes de la carrière des enseignants, tels que Huberman (1989) et Mukamurera et Balleux (2013). Ces auteurs soulignent que, comme nous l'avons écrit, le manque de soutien de l'équipe-école et les lacunes de collaboration ou de management de la direction d'école, peuvent influencer négativement l'intégration professionnelle du personnel enseignant, voire même l'évolution de leur carrière dans son ensemble.

Au sujet du manque de modèle professionnel déjà abordé plus haut, une précision doit être apportée, car bon nombre d'institutrices estiment qu'il s'agit d'un obstacle majeur qui freine ou qui les démotive à tendre vers les postes de responsabilité dans le métier. Certains auteurs soulignent, en effet, que l'instituteur (e) qui était par le passé, considéré (é) comme une personne phare, une référence incontournable de sa communauté est de plus en plus socialement discrédité(e) (Nadine, 2013; Béogo, 2014). Dans cette perspective, les jeunes instituteurs et institutrices manquent de repère pour s'identifier à leur profession puisque leurs aînés n'ont plus aucune considération aux yeux de la communauté. Mais nous savons que la perte de prestige de la carrière enseignante n'est pas exclusive à la société africaine et que cette situation est constatée ailleurs (Tardif, 2013). Plusieurs travaux scientifiques dont ceux de Nadine (2013) et de Lauwerier et Akkari (2015) expliquent cette situation du point de vue africain par diverses raisons.

Premièrement sous l'influence du programme de développement « *l'Éducation pour tous* » (EPT), les pays au sud du Sahara ont multiplié le recrutement d'instituteurs (es) à statut divers sans offrir une rémunération qui permet de mener une vie décente. Deuxièmement, le niveau académique des nouveaux recrutés est jugé de nos jours bas, alors que par le passé, les instituteurs étaient sélectionnés sur la base de critères plus élevés portant sur leurs compétences linguistiques et graphiques ainsi sur leurs attitudes morales. De nos jours, face aux exigences de « *l'Éducation pour tous* » (EPT), qui nécessite l'embauche de plus en plus d'enseignants, d'autres critères de sélection plus centrés sur la quantité que sur la qualité ont cours. Le déploiement de ce programme permet des recrutements massifs d'enseignants avec des aptitudes et des attitudes qui sont considérées par certains comme étant moins honorables (Lauwerier et Akkari, 2015). Enfin, troisièmement, les conditions de travail des enseignants se sont dégradées. Les participantes à notre étude l'illustrent par le manque de salle de classe, de matériel didactique, de logements pour enseignant ainsi que par les effectifs pléthoriques. Tous ces éléments, nous l'avons vu, n'encouragent plus certains à persévérer dans le métier. Effectivement, beaucoup ralentissent en même temps les efforts d'évolution linéaire, la plupart attendent des occasions pour se réorienter dans d'autres domaines professionnels.

5.1.6 Synthèse de la discussion

En résumé, que faut-il retenir de notre discussion ?

Les institutrices interviewées pour cette étude connaissent bon nombre de barrières à leur évolution de carrière. Ces barrières ont été structurées sous l'influence de facteurs à la fois nombreux et diversifiés. Tous ces facteurs tendent à se chevaucher à un point tel que le découpage en trois facteurs bien distincts ne semble pas rendre justice à leur origine et à leur complexité. Aussi, la discussion a retenu cinq facteurs d'influence principaux avec des enchevêtrements d'aspects individuels, socioculturels et institutionnels.

Aussi, nous retenons en premier lieu que la politique d'affectation des enseignants au Burkina Faso dans son ensemble ne tient pas compte des particularités inhérentes au rôle que jouent les institutrices dans l'organisation familiale ce qui a une conséquence directe sur l'évolution de carrière. La carrière est structurée sur des nombreuses étapes avec des exigences, à chaque étape, presque insurmontables pour les femmes qui ont la charge de la famille. Deuxièmement, il est également ressorti que la formation initiale et la formation continue du point de vue, surtout des contenus et de son organisation spatiale présentent des limites qui sont désavantageuses pour les institutrices. Aussi, comme il a été déjà relevé par d'autres auteures (Brière, 2006; Bourakis, 2016), les femmes s'engagent le plus souvent dans l'administration publique avec des niveaux académiques souvent inférieurs à celui des hommes, une situation qui joue carrément en leur défaveur lorsqu'elles tentent de progresser dans leur carrière. Ceci est le cas des institutrices de la présente recherche. Le troisième point soulevé dans cette discussion concerne le fait que les institutrices partagent la majeure partie de leur temps aux occupations professionnelles et aux occupations domestiques à telle enseigne qu'elles ont insuffisamment de temps à consacrer à leur formation continue en vue d'une progression professionnelle. Ce manque de temps est une barrière réelle à l'évolution de la carrière dans un contexte où la répartition des tâches domestiques dans le foyer reste un sujet silencieux voire même un tabou (Kindia, 2010).

Aussi, cette situation reliée à la sphère privée se répercute sur le plan social puisque, la carrière de l'institutrice est reléguée au second plan. Bien qu'elle ait choisi la carrière enseignante, la femme est mieux valorisée et mieux considérée par son environnement, par son statut de femme au foyer plutôt que par son statut de fonctionnaire. À ce propos, Kinda (2010) souligne que dans les sociétés africaines comme le Burkina Faso, la femme est d'abord conçue comme épouse et mère : l'expérience des institutrices de notre étude conforte cette observation.

Notons également, comme quatrième point à retenir, que certaines considérations traditionnelles de la femme ont influencé l'éducation de la jeune fille et du jeune garçon quant au rôle de la femme au pouvoir. Cette éducation n'est pas sans conséquence négative sur le regard des hommes dans la gestion du pouvoir par les femmes en plus, les femmes en arrivent elles-mêmes à avoir de la peine à assumer leur position d'autorité en éprouvant des difficultés à donner des directives aux hommes (Mebada 2009). Il est également mentionné que dans un contexte où la profession enseignante est en perte de prestige et de considération sociale partout dans le monde, dans le cas du Burkina Faso, des considérations socioéconomiques font que les institutrices s'orientent moins en moins vers des carrières linéaires.

Il s'avère également que le manque de modèle dans le milieu des instituteurs (e) lié en partie, à leurs conditions socioéconomiques déplorables et au manque de soutien adéquat de la part des directeurs d'école et des responsables administratifs et pédagogiques encourage moins de jeunes instituteurs (es) à tendre vers une évolution linéaire de carrière.

Pour clore ce point, soulignons que « le plafond de verre » décrit comme un obstacle invisible composé de nombreux procédés discriminatoires à l'atteinte des femmes aux postes de responsabilité et de pouvoir (Baudoux, 1997), semble être aussi présent dans le contexte du travail de ces institutrices. En ce sens que l'institution et l'environnement social ont tendance à poser implicitement des barrières à l'évolution de celles-ci vers les postes décisionnels. Du reste, ce point aurait intérêt à faire l'objet de recherches approfondies.

5.1.7 Propositions de pistes pour une amélioration de la situation

Les résultats de la présente recherche ont révélé que des barrières au développement de carrière des institutrices au Burkina Faso sont en grande partie imputables à l'organisation institutionnelle et à l'influence sociale. Cette influence sociale est

fortement marquée par une toile de fond socioculturelle qui est ancrée dans les attitudes individuelles et elle se manifeste sous divers plans. Tout au long de nos entretiens, les participantes ont formulé elles-mêmes des pistes de solution qu'elles jugent importantes pouvant contribuer à minimiser les obstacles au développement de la carrière des institutrices. Ces pistes concernent des prises de décision politique sur le plan institutionnel et un changement de vision de la place de la femme dans la société ce qui s'avère assez compliqué compte tenu de ce qu'on appelle « les pesanteurs socio-culturelles ». Elles sont toutes nécessaires pour l'amélioration de la situation des institutrices. La synthèse des recommandations dans les écrits scientifiques (Brière, 2006; Bourakis, 20015; Nadine, 2013; Lauwerie et Akkari, 2015; Sirois, 2016, Mebada, 2009) confrontée aux suggestions des participantes à la recherche nous permet de dégager plusieurs pistes d'action portant sur les plans individuel, social et institutionnel pouvant potentiellement contribuer à l'amélioration du développement de carrière des institutrices du Burkina Faso à court et à long terme.

Sur le plan individuel

Les institutrices qui ont pour choix l'évolution linéaire de leur carrière gagneraient à :

- s'engager, dans la mesure du possible, dans les réseaux associatifs d'institutrices et de femmes et recourir à la vie associative.
- prendre soin d'identifier des personnes pouvant leur servir de modèles à qui elles veulent ressembler, soit dans le milieu scolaire, soit l'extérieur, tout en fréquentant, dans la mesure du possible, ces modèles qui peuvent les accompagner à titre de mentor, de coach, de tuteur ou de compagnon.
- fréquenter des collègues qui évoluent au sein de leur carrière dans une perspective linéaire soit dans leur réseau immédiat, soit dans d'autres réseaux.
- s'engager, dans la mesure du possible, dans la profession en se dotant au préalable d'un diplôme académique minimum Bac (8 années d'études secondaires).

- suivre des études, à temps partiel, dans la mesure du possible, à l'université compte tenu de la possibilité existante pour les instituteurs (es) au Burkina Faso.

Sur le plan socioculturel

Le milieu sociétal (la famille, les leaders d'opinion, la structure en charge de la promotion de la femme, les instances coutumières et religieuses) devrait :

- promouvoir l'égalité des sexes en permettant à toutes jeunes filles de poursuivre aussi longtemps que possible ses études secondaires et universitaires.
- sensibiliser les leaders d'opinions à tous les niveaux à utiliser l'éducation traditionnelle et institutionnelle, afin de briser les préjugés sur la place et le rôle de la femme dans la société.
- procéder à des sensibilisations soutenues par l'éducation formelle, non formelle et informelle, pour réduire le tabou sur le partage des tâches domestiques en facilitant le dialogue de la conciliation famille travail dans les lieux publics;
- sensibiliser de manière ciblée les conjoints des institutrices à les accompagner dans leur développement de carrière;
- sensibiliser et informer l'environnement familial sur le bienfondé de la réussite professionnelle des femmes sur la famille.

Sur le plan institutionnel

Les politiques et les autorités responsables de l'éducation au Burkina Faso devraient :

- valoriser la profession en fixant un traitement salarial en correspondance aux réalités socioéconomiques et aux besoins de la population;
- relever le niveau de recrutement des institutrices et le niveau de la formation initiale.
- rendre la formation continue accessible, dans toutes les zones, et donner accès à toutes les ressources nécessaires (infrastructures, documentation, personnes

ressources, électricité, accès à une bibliothèque, connexion à internet) en réduisant au maximum les écarts de développement entre le milieu rural et la ville.

- poursuivre le processus de la décentralisation en éducation en cours dans le pays qui contribuera à faciliter un traitement diligent des dossiers relatifs aux personnels de l'éducation.
- identifier et proposer de meilleures formules de conciliation travail/famille en commençant par planifier les horaires de travail des institutrices en tenant compte des activités domestiques, en dotant les écoles et les structures administratives de crèches; en améliorant les congés de maternité et en introduisant d'autres formes de repos ou de pauses pour les institutrices.
- tenir compte des spécificités des femmes dans les affectations et les mutations (ce qui devrait être approfondi compte tenu des situations similaires dans le secteur de la santé) tout en rendant la formation professionnelle accessible par la multiplication des écoles de formation par région (chaque université régionale, annexer une école supérieure normale).
- engager une politique égalitaire de valorisation des femmes au pouvoir par des encouragements spécifiques (introduction de quotas par exemple).

CONCLUSION

Rappelons que cette recherche était centrée sur la problématique de l'évolution de la carrière des institutrices au Burkina Faso. Nous l'avons entamée sur la base du constat que dans le système éducatif du Burkina Faso, les institutrices sont aussi importantes en nombre que les instituteurs, et ce depuis l'engagement du pays dans l'atteinte des objectifs du millénaire, « l'Éducation pour tous » (EPT) telle que le confirment des statistiques nationales. Pourtant, il y a un nombre moins important de femmes aux postes de responsabilité sur le plan pédagogique et administratif. En constatant également qu'aucune étude scientifique n'avait encore étudié le problème dans le contexte Burkinabè, nous avons voulu identifier les obstacles qui freinent les femmes à accéder aux postes de responsabilité. Les objectifs spécifiques visaient à identifier, catégoriser et décrire les facteurs qui entravent l'évolution de la carrière de certaines institutrices vers les postes de direction pédagogiques et administratives au Burkina Faso, et de dégager les enjeux de cette évolution sur les plans individuels, socioculturels et institutionnels.

Après avoir parcouru un certain nombre d'études théoriques et empiriques sur le développement de carrière notamment celles de Driver (1978) cité par Cardin (1995); d'Huberman (1989) et de Bujold et Gingras (2000), nous avons retenu une conception du développement de carrière qui se rattache au courant de « l'interactionnisme symbolique » proposé par Herbert Blumer (1938) de la célèbre École de Chicago. Les partisans de cette école préconisent pour l'étude du développement de la carrière d'un individu la prise en compte d'aspects objectifs tels que la trajectoire, les statuts d'emploi et les positions de pouvoir et d'aspects

subjectifs tels que les intentions, les perceptions de la tâche enseignante, les relations avec la direction d'écoles, l'appréciation du soutien par exemples.

Tout au long de notre recension d'écrits, il est apparu que plusieurs facteurs influencent le processus de l'évolution de la carrière d'un individu. Nous nous sommes attardés aux facteurs qui constituent des obstacles ou des barrières à une évolution positive de la carrière. Ainsi, pour les besoins de notre analyse, nous avons retenu trois types, à savoir les facteurs individuels, socioculturels et institutionnels. À la lumière des explications de ces trois catégories d'obstacles par des auteurs qui ont traité la thématique de la carrière enseignante, nous avons relevé les dimensions, les sous-dimensions et les indices inhérents à chaque facteur, ce qui a permis de structurer un cadre de référence servant à l'orientation de nos entretiens sur le terrain et l'analyse des données recueillies.

En rappel succinct de la méthodologie et de l'analyse, notons qu'en considérant l'aspect exploratoire de l'étude et en nous appuyant sur les balises théoriques et conceptuelles de la recherche, nous avons procédé à la constitution d'un échantillon en recrutant neuf participantes dans trois régions du Burkina Faso, à raison de trois participantes par région. Pour la collecte des données, l'approche retenue a été le récit de vie avec l'utilisation d'un guide d'entretien comme principal outil pour l'enquête. L'analyse thématique a été privilégiée pour le traitement des données empiriques.

Globalement, les résultats de l'étude révèlent que la plupart des institutrices dès leur début de carrière ont comme ambition d'évoluer linéairement dans leur carrière et qu'elles s'y engagent, dans la majorité des cas, avec un niveau académique relativement bas. Cependant, elles connaissent toutes une évolution de carrière après quelques années de service, sans que cette évolution ne se poursuive par la suite au long de leur carrière. Soulignons également que la majorité des interviewées regrettent la non-évolution linéaire de leur carrière. De plus, les institutrices

rencontrent de nombreux obstacles reliés à des facteurs individuels, socioculturels et institutionnels. Nous avons vu également que les obstacles au développement de ces institutrices étaient assimilables à plusieurs facteurs à la fois, si bien qu'il était difficile d'attribuer certaines barrières à un seul facteur. Il ressort de la discussion des résultats cinq principaux obstacles à l'évolution de la carrière des institutrices issues de notre étude des obstacles qui touchent un amalgame de facteurs individuels, sociaux et institutionnels.

Premièrement, la politique d'affectation et l'organisation de l'offre de la formation initiale et continue affectent énormément le développement de carrière. En effet, la politique nationale d'affectation ne prend pas en compte le fait que les institutrices sont les pivots de leur famille. Aussi, la formation professionnelle et les affectations dans les nouveaux postes créent des déséquilibres dans les familles, car elles imposent l'éloignement de longue durée. Quant à la formation initiale, son contenu est jugé insuffisant au regard du niveau académique des institutrices lors de leur recrutement. La formation continue est inaccessible pour la plupart des institutrices du milieu rural. Tout ceci contraint certaines institutrices à interrompre le processus d'évolution de leur carrière.

Deuxièmement, au sujet du niveau académique et de la participation à la formation continue, il ressort des résultats de l'étude que les institutrices intègrent majoritairement le métier avec un niveau académique peu élevé; ce qui constitue une barrière à leur évolution de carrière, car l'évolution dans le système éducatif du Burkina Faso est systématisée. Autrement dit, l'évolution vers les postes de responsabilité est conditionnée par le passage de concours professionnels dont les épreuves soumises aux candidats exigent un niveau académique élevé pour y réussir. Aussi, face aux multiples occupations familiales et sociales, il est ressorti des analyses que peu d'institutrices sont en mesure d'organiser leur temps afin de suivre

convenablement des formations continues dans le but d'évoluer linéairement dans leur carrière.

Troisièmement, les résultats révèlent un conflit de rôle. Les participantes à l'étude ayant toutes de la difficulté à harmoniser un triple rôle, celui d'institutrice, de mère et d'épouse. Dans la majorité des cas, ces rôles sont incompatibles, ce qui empêche le développement de carrière des institutrices au Burkina Faso. Il y a bien des exceptions, mais dans la majeure partie des cas, les institutrices sont obligées d'abandonner l'évolution de leur carrière afin de maintenir intacte la relation avec leurs enfants et avec leur mari et pour maîtriser la stabilité de leur foyer.

Quatrièmement, il est question de la perception de la femme dans un rôle de pouvoir. Sur ce point, les résultats ont révélé que certaines institutrices refusent les postes de responsabilités de crainte d'être perçues négativement par la société ou par crainte d'être discriminée. Il ressort des travaux antérieurs que cela est lié à l'intériorisation de certaines valeurs traditionnelles qui entraînent un repli des femmes sur elles-mêmes (Mebada, 2009). Il est relevé que certains hommes peinent à recevoir des ordres sur le plan administratif de la part de femmes responsables de service. De plus, les institutrices qui déploient des efforts pour évoluer dans leur carrière sont le plus souvent taxées de « femmes libres » ce qui est considéré péjorativement dans la société, ce qui rejoint les observations de Lapegre et Feuvre (2004). Ceci contribue à ralentir l'élan de certaines institutrices dans l'évolution de leur carrière.

Enfin, le manque de modèles professionnels et de soutien des collègues contribue à freiner l'évolution des institutrices au Burkina Faso. En effet, plusieurs institutrices observent le manque de soutien de la part des premiers responsables de l'éducation, des collègues immédiats et des membres des structures associatives autour de l'école, un aspect qui démotive à évoluer dans la carrière. Aussi, comme certaines d'entre elles éprouvent un grand attachement à leurs élèves, elles préfèrent poursuivre leur

engagement envers eux, plutôt que d'investir dans les activités les plus propices pour progresser linéairement dans leur carrière. Puis, il faut noter que l'image non valorisée du métier d'enseignant lié aux bas salaires et aux conditions de travail précaires contraignent beaucoup d'institutrices à éviter l'évolution linéaire de leur carrière.

Après avoir discuté de nos résultats, nous avons dégagé des pistes d'actions qui peuvent contribuer à améliorer les enjeux individuels, socioculturels et institutionnels entravant l'évolution de carrière des institutrices du Burkina Faso.

Comme tout travail scientifique, notre recherche doit être considérée avec ses limites qui sont ici surtout d'ordre méthodologique. À ce sujet, il faut retenir, tout d'abord, que les cas étudiés sont issus de trois régions seulement alors que le Burkina Faso compte treize régions. Nous sommes conscients que chaque région du pays a sa spécificité socioculturelle, ce qui peut affecter la pensée et le comportement de ses habitants. Pour toucher toutes ces spécificités socioculturelles, il aurait été préférable de mener l'enquête auprès d'institutrices dans une plus grande diversité de régions du pays, ce qui n'a pu être fait pour des raisons financières et pratiques.

Ensuite, soulignons qu'au cours de l'enquête, nous avons fait le constat que certaines interviewées s'exprimaient moins bien que d'autres pour faire le récit de leur vie professionnelle, une situation qui a fait quelque peu varier la qualité des données. Deux situations peuvent expliquer ce fait. Il est possible que les participantes n'aient pas parlé d'elles en face d'une personne étrangère. Il est également possible que le fait que l'intervieweur soit un homme ait été intimidant pour les institutrices. Le fait d'avoir relancé les échanges et d'avoir manifesté une attitude empathique et de l'intérêt à l'égard de leur récit a permis de minimiser cette limite.

Pour terminer, il nous semble important de souligner que notre travail s'est limité à étudier des institutrices qui n'ont pas connu une évolution linéaire de carrière comme elles l'auraient souhaité. Cependant, nous savons que certaines institutrices ont réussi à franchir des barrières multiples et multiformes et à se hisser vers le haut du sommet de la hiérarchie administrative et pédagogique. Il serait aussi pertinent que d'autres travaux scientifiques se penchent sur la question non seulement pour comprendre comment elles s'y sont prises pour y parvenir, mais également pour déceler comment les institutrices vivent leur rôle de responsable dans un contexte où les conflits de rôle dominent leur expérience, où le partage des tâches domestiques et l'exercice du pouvoir demeurent des tabous et, de surcroît, où les aspects institutionnels tendent à maintenir un plafond de verre.

ANNEXE A

EVOLUTION DE LA CARRIERE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Étapes	Corps	Recrutement	Formation et diplôme		Cat/Éch	Poste/occupé
1	Instituteurs (es) adjoints (es) certifiés (es) (IAC).	Être titulaire du Brevet d'Étude du Premier Cycle. BEPC.	Formation de 2 ans à l'École Nationale des Enseignants du Primaire (ENEP)	Diplôme de Fin d'Études des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (DFE/ENEP).	Catégorie B échelle 3	Chargé (e) de classe.
2	Instituteurs (es) certifiés(es) (IC)	Être titulaire / DFE/ENEP avoir 3ans d'ancienneté en tant que chargé de classe	Passage d'un examen professionnel : -Phase écrite- Phase pratique	Certificat d'Aptitude Pédagogiques (CAP)	Catégorie B Échelle 2	Chargé de cours peut jouer le rôle de directeur en cas de besoin par nomination
3	Instituteurs-es Principaux (IP)	Être titulaire du CAP et avoir 3 ans d'ancienneté en tant qu'instituteur(es) Certifiés (es) Recrutement sur concours	Formation d'1 an à l'École Normale Supérieure /Université de Koudougou	Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique (CSAP)	Catégorie A Échelle 3	Directeur d'école et responsable de l'organisation pédagogique et administrative d'une école primaire.
4	Conseiller (es)- pédagogique(es) itinérants(es) (CPI)	Être titulaire du CSAP. Avoir 3 ans d'ancienneté en tant que directeur d'école ou Être titulaire du CAP plus une licence. Universitaire	Formation de 2 ans à l'école Normale Supérieure /Université de Koudougou	Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique CAF/ CPI	Catégorie A Échelle 2	Formateur des enseignants Encadrement pédagogique et appui technique des enseignants dans la pratique de la classe
5	Inspecteurs(es) d'Enseignement du Premier Degré (IEPD)	Être titulaire du CAF/CPI et avoir 3 ans d'ancienneté en tant que CPI Possibilité de passage avec diplôme universitaire	Formation de 2 ans à l'école Normale Supérieure /Université de Koudougou	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Inspecteur d'Enseignement du Premier Degré du primaire CAP/IEPD	Catégorie A Échelle 1	Management du personnel enseignant Gestion administrative et pédagogique des circonscriptions d'éducation de base, administration des services centraux et déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale

Tableau élaboré par Sawadogo Rasmane à partir du texte de la loi n°13/98/AN du 28 avril portant sur le régime juridique applicable aux agents de la fonction publique.

ANNEXE B

ANNONCE DE RECRUTEMENT DE PARTICIPANTES À L'ÉTUDE

**PARTICIPANTES RECHERCHÉES POUR UNE ÉTUDE**

Des institutrices sont recherchées pour participer à une recherche dont le titre est : *Obstacles au développement de la carrière des institutrices au Burkina Faso : facteurs individuels, socioculturels et institutionnels*. Ce projet de recherche entre dans le cadre d'un mémoire de maîtrise dirigé par madame Brigitte Voyer, Professeure à l'Université du Québec à Montréal au Canada. Il vise à identifier les obstacles et les barrières qui freinent le développement de carrière des institutrices vers les postes de responsabilité pédagogique et administrative au Burkina Faso.

Les institutrices doivent répondre aux critères suivants:

- Détenir, au moins, 15 ans d'expérience à titre d'institutrice
- Être titulaire d'une classe ou être dans un service de l'enseignement dans l'une des régions suivantes : Centre Est (Fada), Centre Ouest (Koudougou) et Centre (Ouagadougou)
- Enseigner actuellement dans le secteur public.

Votre participation à l'étude consiste à raconter en entretien individuel les difficultés que vous avez rencontrées quant à l'évolution de votre carrière depuis votre engagement dans l'enseignement. L'entretien sera d'une durée de deux heures. Il se tiendra entre le 15 mai

et le 02 juin 2017, selon la région d'appartenance de chaque participante. Avec votre expérience, vous détenez des informations importantes sur le sujet. Vos informations permettront de faire un éclairage quant aux obstacles et barrières qui freinent l'évolution de la carrière des institutrices. Les informations seront traitées en toute confidentialité et votre anonymat est entièrement garanti.

Si vous souhaitez avoir de plus amples informations sur la recherche ou souhaitez participer à l'étude, n'hésitez pas à contacter le chercheur dont les coordonnées sont les suivantes : **Rasmané SAWADOGO**, étudiant à l'Université du Québec à Montréal au Canada. Tel: 226 70 09 91 00. Courriel : sawadogo.rasmane.3@courrier.uqam.ca ou sawramani@yahoo.fr.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQAM | **Université du Québec
à Montréal**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Obstacles au développement de carrière d'institutrices au Burkina Faso : facteurs individuels, socioculturels et institutionnels

Étudiant-chercheur

RASMANÉ SAWADOGO
Maîtrise en éducation et formation des adultes
Tel : 438 926 7678
Courriel : sawramani @yahoo.fr

Directrice de recherche

Madame VOYER BRIGITTE
Professeure au département d'études et formations spécialisées.
Université de Québec à Montréal (UQAM)
Tel : 514 987 3000 poste 8944
Courriel : Voyer. Brigitte @ uqam.ca

Préambule

Je demande votre participation à un projet de recherche. Cette participation consiste à vous entretenir avec moi lors d'une entrevue où vous décrivez votre développement de carrière. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients de votre participation. De même, il indique les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Le présent projet porte sur la carrière des institutrices du Burkina Faso. Il vise à identifier et à analyser les difficultés qui entravent l'évolution de la carrière des institutrices vers les postes de responsabilité administrative et pédagogique au Burkina Faso. Il s'agit précisément d'institutrices Burkinabè de niveau primaire qui ont tenté de gravir les étapes de la carrière par des concours et des examens professionnels. Au total, 9 personnes venant de trois régions du Burkina Faso participeront à ce projet. La durée prévue du déroulement du projet est entre le 15 mai et le 10 juillet 2017.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet consistera à me raconter le déroulement de votre carrière telle que les difficultés que vous avez rencontrées lorsqu'il s'agissait de gravir les différentes étapes de la carrière. Je vous demande de parler précisément des facteurs d'ordres individuels, familiaux et professionnels. L'entretien dure de 1 à 2 heures. Je vous donne la parole et vous vous exprimez librement sur les points évoqués ensuite, je poserai des questions d'éclaircissement sur certains points si nécessaire. La rencontre pourrait avoir lieu à l'école dans une salle aménagée pour la circonstance et en dehors des heures de cours. Lors de l'entretien, j'utiliserai un enregistreur audio. Vos propos seront ensuite transcrits en version papier à l'aide d'un ordinateur. Si vous n'êtes pas à l'aise par l'utilisation de l'enregistreur, vous êtes libre de le signaler. Il sera possible de prendre des notes. Aussi, aucune autre personne ne participera à l'entretien.

Avantages liés à la participation

Nous tenons à vous informer que vous ne retirez personnellement pas d'avantage à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

Vous ne courriez aucun risque en participant à la présente recherche. Grâce aux précautions prises comme le remplacement de votre nom par un code sur les documents, l'anonymat est conservé dans le traitement des données du début jusqu'à la fin du projet.

Confidentialité

Les informations portant sur votre vie professionnelle et votre situation personnelle transmise lors de l'entretien ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seul le chercheur aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements audios seront détruits dès qu'ils auront été transcrits sur ordinateur. Tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés dans un fichier dont l'accès nécessite un code. L'ensemble des documents sera détruit cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à m'aviser verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Nous précisons qu'aucune indemnité compensatoire pour votre participation n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Madame VOYER BRIGITTE
Directrice de recherche
Université de Québec à Montréal (UQAM)
Tel : 514 987 3000 poste 8944.
Courriel : voyer.brigitte@uqam.ca

RASMANÉ SAWADOGO
Étudiant - Maîtrise en éducation et formation des adultes
Tel : 438 926 7678

Courriel : sawramani @yahoo.fr

Courriel : sawadogo.rasmane.3@courrier.uqam.ca

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'Université du Québec à Montréal a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter :

Madame COVANTI VÉRONIQUE
 Agente de recherche et de publication
 Tel : (514) 987- 3000 Poste 3359.
 Courriel : covanti.veronique@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet, en tant qu'étudiant à la maîtrise, je tiens à vous remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom et nom :

Signature :

Date :

Engagement du chercheur

Je soussigné(e) certifie(a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire ;

(b) avoir répondu aux questions qu'elle m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée, du présent formulaire.

Nom et prénom :.....

Signature :.....

Date :.....

ANNEXE D

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction

Ce guide comprend deux parties, la première partie donne la parole à la participante. À travers une écoute active et par des questions de relance, celle-ci raconte sa vie professionnelle c'est-à-dire le début de son entrée dans l'enseignement et le déroulement de sa carrière et les aspects personnels s'y rattachant. La deuxième partie correspond aux questions spécifiques pour éclairer certains points ou pour revenir sur des points qui n'ont pas été évoqués lors de sa narration

1-Question générale et questions de relance

1.2 Racontez-moi comment s'est déroulé votre carrière

1.2 Parlez-moi de vos débuts dans l'enseignement : (études, aspirations professionnelles, position des parents, etc.)

1.3 Pouvez-vous me souligner les moments et les personnes qui ont contribué à favoriser votre évolution de carrière depuis votre intégration dans l'enseignement à ce jour?

1.4 Selon vous quels ont été les principaux obstacles, vous ayant empêché de gravir les échelons de la hiérarchie (parents, enfants, conjoint, collègues formation générale, formation initiale et continue, etc.)

2-Questions complémentaires ou d'éclairage

Ces questions complémentaires portent précisément sur les facteurs individuels, socioculturels et institutionnels.

2.1 Questions relatives aux facteurs individuels

2-1.1 Vous est-il arrivé de faire des choix au détriment de votre carrière? (mari, enfants, parents, beaux-parents)

2-1.2 Parlez-moi d'autres situations personnelles qui ont constitué des obstacles à votre développement de carrière (sens de gravir les échelons).

2.1.3 Parlez-moi d'initiatives personnelles prises pour votre développement de carrière (formation continue, recherche personnelle, lecture professionnelle, culture générale, etc.).

2.2 Questions relatives aux facteurs socioculturels

2.2.1 Comment les membres de votre famille ont-ils contribué à influencer par leurs actions, comportements et commentaires votre développement de carrière ?

2.2.2 Tout au long de votre carrière d'institutrice, pouvez-vous me dire comment les collègues, les directeurs d'école et les autres encadreurs ont contribué par leurs actions, commentaires et ressources à influencer votre développement de carrière?

2.2.3 Parlez-moi des conditions de travail et dites comment celles-ci ont influencé négativement ou positivement votre développement de carrière (distance, milieu, effectif, affectation, salaire, logement, etc.)

2.3 Questions relatives aux facteurs institutionnels

2.3.1 C'est quoi pour vous un bon système qui encourage les femmes à progresser?

2.3.2 Comment s'est déroulé votre recrutement?

2.3.3 Comment s'est déroulée votre formation initiale pour devenir enseignante?

2.3.4. Vous avez essayé de gravir les échelons à travers les concours, parlez-moi de votre expérience des concours.

2.3.5 Comment avez-vous vécu vos différentes affectations?

Ces points ont-ils affecté négativement ou positivement votre évolution de carrière? Justifiez.

2.3.7 Pensez-vous que les instituteurs sont plus favorisés que les institutrices dans le processus de l'évolution de la carrière au Burkina Faso? Justifiez votre réponse.

2.3.8 Qu'est-ce qui devrait être fait par l'institution scolaire au Burkina Faso afin de donner les mêmes chances aux instituteurs et aux institutrices pour gravir les étapes dans l'enseignement primaire?

ANNEXE E

MODÈLE DE DONNÉES BRUTES ISSUES DE LA PHASE DE CODAGE

Codes et sous code	Textes illustratifs	Commentaires	Indicateurs/auteurs
Facteurs individuels/ Personnels	Je voulais souligner que je ne voulais pas faire carrière dans l'enseignement. Voilà, je suis allée parce qu'on avait des difficultés en famille, le papa avait perdu son emploi et la maman était malade, elle est même décédée pendant que j'étais en stage. J'avais donc des petits frères et le papa n'avait pas d'emploi et donc c'était compliqué la situation familiale.	Pas besoin au départ de faire carrière dans l'enseignement pour dire que l'évolution jusqu'au sommet n'était pas un objectif de départ.	Tremblay (1998) Intention personnelle
Facteurs individuels/ Personnels	Je me disais qu'avec le temps, j'allais trouver autre chose, en tout cas, quitter l'enseignement, faire des études et suivre d'autres formations.	Faire autre chose, mais surtout pas évoluer dans l'enseignement. Un choix personnel.	Tremblay (1998) Intention personnelle
Personnels	Et, du coup, à force de faire les fausses couches ça abouti sur d'autres problèmes de santé. Voilà, les problèmes de santé ont commencé à venir et là, j'ai commencé à me décourager	Un abandon des efforts professionnels pour évoluer à la maternité.	Situation de grossesse
Facteurs individuels/ Personnels	Voilà, il ne m'a pas obligé c'est un choix personnel	Pour la femme ici le choix est personnel, mais il n'y a-t-il pas derrière un poids socioculturel comme elle l'a si bien expliqué dès son introduction.	Mebada (2009) Situation de famille
Facteurs individuels/ Personnels	Je pense que le choix d'abandonner un tant soit peu ma carrière pour que mon mari évolue est venu naturellement.	Choix personnel d'arrêter son évolution et encourager son mari à évoluer	Tremblay (1998) Situation de famille
Facteurs individuels/ Professionnel	À un certain moment juste après mon certificat élémentaire d'aptitudes pédagogiques, je n'ai pas voulu tellement faire carrière dans le cursus de l'enseignement	Elle n'avait pas une vision linéaire de l'évolution de sa carrière, pour elle son évolution serait de	Une vision non linéaire de la carrière.

Codes et sous code	Textes illustratifs	Commentaires	Indicateurs/auteurs
	(Instituteur certifié, Instituteur principal, Conseiller pédagogique, Inspecteur d'Enseignement du Premier Degré). Je voulais surtout virer dans l'enseignement secondaire c'est ce que j'ai visé et c'est ce que je voulais faire. Donc, je ne me suis pas intéressée aux concours professionnels	devenir enseignante au collège ou au lycée.	
Facteurs institutionnels/ Environnement familial	Mes problèmes sont un peu plus liés à ça. Parce qu'en Afrique, en tant qu'épouse ont attend de vous certaines choses, notamment qu'on fasse des enfants, qu'on soit une bonne épouse à la maison voilà, qu'on soit une bonne mère et une bonne belle fille qui donne l'exemple.	Ici, elle montre la vision qu'a certaines sociétés africaines sur la femme, être la bonne femme au foyer, Ce qui cadre moins avec la carrière.	Perception du rôle de la femme au pouvoir
Facteurs institutionnels/ Environnement familial	J'ai perdu cinq grossesses, j'ai fait cinq fausses couches. Et, comme ce sont des grossesses risquées, à chaque fois qu'une grossesse intervient, avec le gynécologue il faut arrêter de bouger, il ne faut pas faire d'effort, faut rester tranquille et tout, avec le suivi de la grossesse. Parfois, la grossesse intervient au moment que tu as commencé une formation peut-être pour un concours professionnel	L'obligation d'avoir un enfant pour être intégré dans une famille. En de pareilles circonstances, tout effort pour la réussite professionnelle est voué à l'échec.	Perception place de la femme dans le monde du travail
Facteurs institutionnels/ Environnement familial	Chez nous, c'est un peu mal vu qu'une femme fasse des études comme ça et que son mari soit à la traîne, parce que mon mari à un niveau Brevet d'études du premier cycle et quand moi je me suis marié, j'avais le niveau baccalauréat que mon mari n'avait pas. J'ai continué les études, je me suis inscrite en lettre moderne quand je me suis...	La perception de la femme au pouvoir, elle préfère sacrifier son évolution pour que son mari progresse afin qu'ils soient à peu près au même niveau d'évolution pour éviter les critiques de son milieu.	Mebada (2009) et Rouamba (2010) Perception de la femme au pouvoir.
Facteurs institutionnels/	C'est là, que les hommes sont avantageux parce qu'en tant que	Ici, l'environnement familial va primer sur	Perception rôle de la mère de famille et le

Codes et sous code	Textes illustratifs	Commentaires	Indicateurs/auteurs
Environnement familial	mère en tant qu'épouse, il faut partager son temps entre la famille et les études et c'est là que les hommes réussissent mieux que nous rire !!!!	la formation et la course vers les informations, du coup les hommes sont favorisés. Plafond de verre, facteur implicite qui jouent négativement en faveur des femmes.	travail professionnel.
Facteurs institutionnels/ Professionnel	J'ai manqué de motivation à un certain moment, à un certain moment je n'avais pas la motivation. Parce qu'à un certain moment, j'étais avec des amis, voilà des amis qui n'ont pas évolué, j'étais enseignante dans un milieu, où la plupart n'ont pas évolué donc il n'y avait pas de modèle, alors qu'être entouré de personne qui veulent évoluer est important, car on a quelqu'un à qui se mesurer.	L'environnement dans lequel on évolue ne présentent pas des personnes qui montrent une volonté de progresser alors le manque de modèle vous pousse à baisser les bras.	Le manque de modèle de référence Lauwerie et Akkary , Nadine.
Toutes formes de facteurs institutionnels	Le manque d'information et de formation est aussi un blocage parce que, c'est un concours, c'est les meilleurs qui passent même si on a un bon niveau académique.	La situation géographique par rapport aux grandes villes joue négativement en faveur des femmes, elles n'y vont pas régulièrement en ville à cause des moyens de communication obsolètes. Elles sont privées d'information et de formation continue.	La formation continue Le manque d'informassions
Toutes formes de facteurs institutionnels	Les gens n'ont pas de considération pour les enseignants (es). Par exemple si tu te présentes comme enseignante et même directeur (e) ou conseiller(e) pédagogique il n'y a pas de considération par contre, si tu dis que tu travailles dans une banque et autres, il y a plus de considération, mais dès que vous dites que vous êtes de l'enseignement, il n'y a même pas	Soulevée par d'autres intervenants, la dévalorisation de la carrière enseignante ne pousse plus les enseignantes à vouloir évoluer dans le corps. Autrement dit, le fait que la société ne considère pas les enseignants (es) pour plusieurs raisons,	La dévalorisation du corps enseignant. Nadine (2013) Lauwerie Akkary (2015)

Codes et sous code	Textes illustratifs	Commentaires	Indicateurs/auteurs
	de considération. La société dans son ensemble ne valorise pas le corps.	conduit ceci à ne plus vouloir y faire carrière.	
Toutes formes de facteurs institutionnels	Je pense que les distances de travail constituent des obstacles à l'évolution de la carrière parce que, lorsque le lieu de travail n'est pas proche de la ville c'est un obstacle. C'est en ville qu'il y a les opportunités : les formations, les bibliothèques, les ordinateurs...	Les distances constituent des barrières pour les femmes. C'est en ville que se trouvent les commodités nécessaires pour faire les recherches. Les femmes après les cours doivent s'occuper de la famille, elles ne peuvent plus se déplacer pour faire des recherches personnelles.	Lieux d'affectation La question d'affectation des femmes
Toutes formes de facteurs institutionnels	Voilà ce n'est pas confortable c'est fatiguant et quand on rentre le soir on est fatigué et on ne peut pas faire autre chose en fin de semaine. En plus de cela, mon mari n'est pas à côté, il est à plus de 100 kilomètres de chez moi, je suis obligé de me déplacer les Week-end. Je n'ai plus de temps pour moi, je suis tout le temps fatigué alors, il est difficile de faire un travail intellectuel.	Les distances entre les écoles, les lieux d'habitation des femmes et les différents lieux d'habitation des couples sont autant d'obstacles pour les femmes quant à la progression.	Politique d'affectation des femmes
Toutes formes de facteurs institutionnels	Les effectifs dans nos classes sont assez larges, nous avons des classes de 80 et plus de 100 élèves. Parfois c'est un seul enseignant (e). Donc il est difficile de s'occuper d'un tel effectif et de trouver du temps pour s'occuper de ces propres études. Les salaires que nous avons, je ne dirais pas que c'est trop bas, mais ça ne permet pas de s'offrir une formation de qualité parce qu'il faut le souligner la formation à un coût	Les effectifs dans les classes soulevés plus haut par d'autres participantes, les salaires qui sont minimales par rapport au coût de la formation de nos jours sont autant d'obstacles pour les femmes.	Les ratios élèves maître en plus des occupations familiales.

ANNEXE F

MODÈLE DE SYNTHÈSE DES FACTEURS D'INFLUENCE (CAS N°4)

Facteurs individuels	Dimensions	Ce qui a aidé	Observations
Situation de grossesse plusieurs fausses couches de manière prolongée.	Individuel pers	Soutien du mari Soutien de la famille d'origine	Mais pas de soutien de son entourage comme la belle famille.
Rêve premier n'est pas d'être enseignante du primaire	Individuel prof		
Privilégie la carrière du mari au détriment de la sienne	Individuel pers		
Pas de visé linéaire de la carrière (évolution systémique)	Individuel prof		
Facteurs socioculturels	Dimensions	Ce qui a aidé	Observations
Critique de son entourage de sa liberté dans le sens de ses études.	Environnement familiale	Volonté d'aller loin Persévérance bien qu'il y ait des critiques Beaucoup d'efforts consentis dans la formation académique	
Non valorisation de la fonction enseignante par le milieu Salaires dérisoires	Environnement Familial		
Manque de modèle de référence	Environnement de travail		
Le niveau académique de certains directeurs sont inférieurs à leurs adjoints	Environnement De travail		
Les séparations des couples : conséquence, la fatigue, des mésententes manque de participation dans la formation continue	Environnement de travail		
Facteurs institutionnels	Dimension	Ce qui a aidé	
Formation initiale non adaptée et insuffisante	Institutionnel		Analyse pertinente sur la situation de la femme en Afrique Suggestions importantes pour la réussite des carrières féminines.
Affectations dissuadent et provoquent des désintérêts pour le concours	Institutionnel		
Manque d'information et formation continue non existante en milieu rural	Institutionnel		
Niveau académique de certains directeurs relativement bas rapport aux adjoints	Institutionnel		

RÉFÉRENCES

- Badini, A. (2006). *Note sur la situation des enseignants au Burkina Faso. Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Première réunion des coordonnateurs nationaux*. Dakar, 7-9 mars 2006. Consulté en novembre 2016. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145294F.pdf>
- Balme, J.C. (2003). Agenda international de l'Éducation pour tous. Dans Pierre Bauchet et Paul Germain (dir.), *Cahiers des sciences morales et politiques*, (p.8-15). Paris: Presses universitaires de France.
- Baudoux, C. (1997). Les femmes cadres en éducation et le plafond de verre. Dans Fernande Thiffault (dir.), *Femmes, éducation et transformations sociales Collectif Laure-Gaudreault*, (p.225-245), (1^e éd). Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Barthélémy, P. (2003). La formation des Africaines à l'école normale d'institutrices de l'AOF instruction ou éducation? *Cahiers d'études africaines*. 1(117),169-170.
- Barthélémy, P. (2002). La professionnalisation des Africaines en AOF (1920- 1960). Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*. 75(3), 35-46.
- Béogo, J. (2014). *Accès à la formation continue des enseignants du primaire Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*. Thèse de doctorat. Université Paris-Est.
- Berthélémy. J.C et Florence, A. (2003). Les stratégies d'éducation et de développement en Afrique. Dans Pierre Bauchet et Paul Germain (dir.), *Cahiers des sciences morales et politiques*, (p.77-113). Paris : Presses universitaires de France.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*, (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

- Blanchet, A. (2015). *L'entretien*, (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Bourakis, N. (2015). *Genre et perspectives de carrière : le cas de jeunes enseignants(es) du primaire à Genève*. Maitrise : Université de Genève.
- Brière, S. (2006). *La progression des femmes dans des postes de direction dans l'administration publique en Tunisie et au Maroc*. Thèse de Doctorat : (ENAP).
- Bruno, S. (2003). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité. Dans Pierre Bauchet et Paul Germain (dir.), *Cahiers des sciences morales et politique*, (p. 22-35). Paris : Presses universitaires de France.
- Bujold, C. et Gingras, M (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories de recherche*, (2^e éd.). Québec : Gaétan Morin.
- Cardin, S. (1995). *L'évolution de la carrière des directeurs des ressources humaines*. Mémoire : Université du Québec à Montréal.
- Corten, G. P. et al. (2000). Dessiner son parcours professionnel pour tirer des enseignements. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 26(2), 1-18.
- Charbonneau, L. (2009). *Enseignement primaire : Vision de la masculinité dans un monde féminin*. Mémoire : Université de Laval.
- Compaoré, M. (2003). La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'études africaines*, (p.87-98). Éditions de l'EHESS
- Descarries, F. et al. (1994). Femmes, famille et travail : enjeux et défis de la conciliation. Dans Gilles Pronovost (dir.), *Comprendre la famille. Actes du 2^e Symposium québécois de la recherche sur la famille*, (p.173-192). Québec : Les Presses Universitaires du Québec.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans Benoit Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p.362-389), (5^e éd.). Québec : Presses Université du Québec.

- Dictionnaire Larousse (2016). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Édition Larousse.
- Djibo, F. (2010). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire. Regard critique sur le cas du Burkina Faso*. Thèse de Doctorat : Université de Laval Québec.
- Fahmy, P. et Veillette, D. (1997). Les femmes et le monde du travail rémunéré : L'indispensable conciliation entre vie et carrière. Dans Fernande Thiffault (dir.), *Femmes, éducation et transformations sociales* Collectif Laure-Gaudreault, (p.274-293), (1^e éd). Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Francine, N, E. (1998). *Le cheminement de carrière en marketing dans les entreprises de services*. Mémoire : Université de Québec à Montréal.
- Gingras, M. (2005). L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable au développement de carrière des adultes. *Psychologie du travail et des organisations*. 11(8), 115-128.
- Guay, C et Thibault, M. (2012). Libérer les mots : pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*. 14(1), 2-21.
- Guichard, et al. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. (1^e éd). Paris : Dunod.
- Huberman, M. et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, (1^e éd.). Paris : Delachaux et Niestle.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante (un essai de description et de prévision). *Revue française de pédagogie*. 86(1), 5-16.
- Ilboudo, M. (2010). Les femmes et le développement durable: réflexion sur la place de la femme dans les projets de développement au Burkina Faso. Dans Jeanne d'Arc Gaudet et Louise Lafortune (dir.), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable*. Revue des sciences de l'éducation, (p.71 -79), (1^e éd.). Québec : Presse de l'Université de Québec.

- ISU (Institut de Statistiques de l'Unesco). (2015). *Enseignants formés dans l'éducation primaire, (% des enseignantes)* Consulté le 06 février 2018. <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCAQ.FE.ZSp://www.uis.unesco.org/Education/Documents/FS39-teachers-2016-fr.pdf>
- Kamano, P. et al. (2010). *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique*. Washington, D.C : BIRD/Banque mondiale
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*, (3 éd). Québec : Saint-Laurent, ERPI.
- Kinda, F. (2010). Femmes, foyer, activités professionnelles : Les termes du débat. Dans *Marguerite Rollince (dir), Genre et changement social en Afrique*, (p. 25-40). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Kyelem, M. et Barro, M. (2007). Le système d'éducation de base Burkinabè et ses entraves. Dans *La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action*. (p. 93– 104). Montréal : AUF.
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*. 12(121), 41-52
- Lapegre, L. et Feuvre, N. (2004). Concilier l'inconciliable? Le rapport des femmes à la notion de « *conciliation travail-famille* » dans les professions libérale en France. *Nouvelles Questions Féministes*, (p. 45-58). Paris : Éditions Antipodes.
- Laufer, J. (2004). Femmes et carrières : La question du plafond de verre. *Revue française de gestion*. 4(151), 117-127.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Recherche et prospective en éducation. Réflexions thématiques. *Revue sociologie du travail*, (11), 2-10. Paris : UNESCO.
- Lee, G, H. et Hawo, A. et al. (2012). Où sont les femmes dans la direction des organisations ? *Chaire Claire-Bonenfant. Femmes, Savoirs et Société*. Université de Laval. Consulté en octobre 2016. URL: http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/clair_bon/fichiers/f_doc_synthese_femmes.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Poupart, J. (1978). *Le hockey junior et l'engagement à la carrière professionnelle*. Thèse de doctorat : Université de McGill.
- Maiga, A. (2015). Inégalités liées au genre au ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso. *Revue CAMES*, Vol. 1 (5), 43-66.
- Martiniello, M. et al. (2010). *Nouvelles migrations et nouveaux migrants en Belgique* : Academia Press.
- Mebada, F. C. (2009). *Le développement de la carrière des femmes dans les organisations publiques au Cameroun : enjeux et défis*. Conférences sur le renforcement des capacités de la femme dans l'administration, la gouvernance et le leadership. (Tanger Maroc) 23-25 mars 2009. Consulté en mars 2016. URL : <http://docplayer.fr/7897724-Conference-sur-le-renforcement-des-capacites-de-la-femme-dans-l-administration-la-gouvernance-et-le-leadership.html>
- Mercure et al. (1991). Analyse critique de la typologie des choix de carrière ». *Relations industrielles*. 46(1), 120-140.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso. Direction générale des Études et des Statistiques Sectorielles (DGESS 2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale*. Consulté en novembre 2015. URL: <http://www.dgessmena.org>.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Statistiques- France. Publications annuelles Edition 2015. Consulté en novembre 2015. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Mukamurera, J. et Uwamariya, A. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(1), 133-155.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Revue Recherche et Formation*. 74(3), 57-70.

- Nadine, F, M, M. (2013). *Être enseignant en Afrique aujourd'hui : héritage, défis, perspectives*, (1^e éd). Paris : Harmattan.
- OCDE (*Organisations de Coopération et de Développement économiques*) (2015). *Les pays qui dépensent le plus pour l'éducation ne sont pas ceux que l'on croit*. Consulté en février 2017 URL [http://www.slate.fr/s »tory/100537/pays-depensent-education-pas-ceux-croit](http://www.slate.fr/story/100537/pays-depensent-education-pas-ceux-croit) 2015
- Rouamba, L. et al. (2010). Les femmes dans le pouvoir exécutif au Burkina Faso, (1957- 2009). *Recherches féministes*, 23(201), 95-122
- Savoie Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifique valide. *Recherches qualitatives- hors-série-* (5), 95-111.
- Sirois, G. (2017). *Attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales : Une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière*. Thèse de doctorat : Université de Montréal.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX au XXI siècle. Une histoire cousue de fils rouges : Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université de Laval. Collection formation et profession.
- Tremblay, N. (1998). *Socialisation et cheminement professionnel d'enseignantes et de directrices du primaire. Histoires de vie et trajectoires professionnelles*. Thèse de Doctorat : Université du Québec à Chicoutimi en association avec l'Université du Québec à Montréal.
- UNESCO (1990). *Institut de Statistiques pour UNESCO*. Consulté en décembre 2015 URL : [http:// www.uis](http://www.uis)
- UNESCO (2006). *Éducation des filles et des femmes*. Bureau information du public. Consulté en décembre 2015. URL <http://www.unesco.org/new/fr/port-au-prince/education/education-for-girls-and-women/>
- UNESCO (2014). Pénurie chronique d'enseignants. Consulté février 2017. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/global-teacher-shortageFR.aspx>

- UNESCO (2015). *L'objectif du développement durable pour l'éducation ne pourra pas progresser sans davantage d'enseignants*. Consulté en janvier 2017. URL :<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs33-2015-teachersFR.pdf>
- UNESCO (2016). *Éducation des filles et des femmes*. Bureau information du public. Consulté en janvier 2016. URL <http://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-filles-femmes>
- Union Africaine (2014). *Rapport sur l'éducation continentale /projet de perspectives de l'éducation en Afrique*. Consulté en janvier 2015 URL pdfwww.adeanet.org/.../files/au_outlook_continental_french_2014_w.pdf
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, (3^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Voyer, B. (2001). *Formation et construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence*. Thèse de doctorat : Université de Montréal.