

DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL CHEZ LES ELEVES DU PRIMAIRE EN CONTEXTE DE CRISE SECURITAIRE : ANALYSE DES DISPOSITIFS ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT AU BURKINA FASO

Wendkôuni Désiré POUDIOUGO

CNRST/INSS, Burkina Faso

ORCID iD: 0009-0006-2944-7692

desirepoudiougou@yahoo.com

Résumé : Cultiver la fibre entrepreneuriale dès la tendre enfance apparaît cruciale au Burkina Faso dans un contexte de crise durant lequel la capacité de résilience partant d'esprits forts et préparés devra être de mise. Une formation à la base, notamment à l'école primaire s'impose. Cette recherche vise à déterminer les conditions, les limites et les opportunités relatives à la mise en place d'une telle éducation en milieu affecté par la crise sécuritaire. Elle part d'une approche qualitative axée sur des entretiens avec des acteurs du corps enseignant, des encadreurs pédagogiques et communautaires. Les résultats révèlent que les défis sont d'une part d'ordre pédagogique comme l'indisponibilité de ressources adaptées et la carence d'approches actives, et d'autre part d'ordre andragogique ayant trait à l'absence de formation spécifique des enseignants, ainsi qu'aux difficultés de se familiariser avec les nouvelles pratiques. Ces contraintes ne font cependant pas perdre l'espoir d'impulser de nouvelles dynamiques partant des initiatives et implications locales communautaires, la valorisation des savoir-faire locaux et de la pédagogie par projet.

Mots-clés : esprit entrepreneurial, compétence de base, école primaire, Burkina Faso, crise sécuritaire

DEVELOPING ENTREPRENEURIAL SPIRIT AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN A SECURITY CRISIS CONTEXT : AN ANALYSIS OF TEACHING SYSTEMS AND PRACTICES IN BURKINA FASO

Abstract: Cultivating an entrepreneurial spirit from early childhood appears crucial in Burkina Faso, particularly in a context of crisis where resilience stemming from strong and prepared minds is essential. Basic education, particularly at the primary school level, is therefore imperative. This research aims to determine the conditions, limitations, and opportunities related to implementing such education in an environment affected by the security crisis. This study adopts a qualitative approach based on interviews with teachers, educational advisors, and community leaders. The findings reveal that the challenges are twofold: pedagogical, such as the unavailability of appropriate resources and the lack of active learning approaches; and andragogical, related to the absence of specific teacher training and difficulties in adapting to new practices. These constraints, however, do not diminish the hope of fostering new dynamics based on local community initiatives and involvement, the promotion of local expertise, and project-based learning.

Keywords: entrepreneurial spirit, basic skills, primary school, Burkina Faso, security crisis

Introduction

Former des citoyens responsables dotés d'esprits créatifs et de bonne capacité d'adaptabilité à toute situation imprévisible est impérieux dans un monde en permanente évolution. Il revient à l'école de jouer ce rôle en orientant l'éducation vers la culture de l'esprit d'initiative, voire entrepreneuriale qui est propulseur de développement endogène. Cette éducation ambitionne de développer dès la tendre enfance des compétences transversales, en l'occurrence la libération du génie créateur, la prise d'initiative, l'aptitude à résoudre et gérer des situations problèmes, ainsi que l'auto affirmation (Fayolle & Gailly, 2008 ; European Commission, 2006). Cette approche éducative va au-delà de la création d'entreprise en impulsant le développement d'esprits actifs et innovateurs dans divers domaines de la vie. Au regard des institutions internationales, l'intégration de ce type d'éducation axée sur le modelage des esprits dès le bas âge dans les curricula révèle une importance capitale pour une éducation de qualité durable l'UNESCO (2015). Au niveau du continent africain, cette dynamique favorise la lutte contre le chômage juvénile, la percée de l'économie informelle et le développement endogène en général. Le Burkina Faso dans la même vision a réformé ses curricula en mettant l'accent sur l'approche par les compétences et l'intégration d'activités génératrices de revenus répondant aux besoins actuels du milieu.

Cependant la mise en œuvre de cette nouvelle dynamique éducative se fait dans un contexte exacerbé par la crise sécuritaire. La crise sécuritaire qui sévit depuis 2016 a entraîné la fermeture de milliers d'établissements scolaires, plusieurs abandons de postes par les enseignants, et la déscolarisation notoire d'élèves surtout en zones rurales. Les chiffres de 2024 du Ministère de l'Éducation Nationale font ressortir plus de 6 000 écoles fermées, soit plus d'un million d'élèves déscolarisés. Dans pareil contexte, le traitement de la question de mise en œuvre d'une éducation visant à forger des citoyens dotés de bons esprits d'initiative est impérieux. Ce contexte à la fois sensible et difficile nécessite de mettre en branle d'une part les défis pédagogiques relatifs à la culture chez les enfants d'un esprit entrepreneurial, et d'autre part les défis andragogiques ayant trait à la formation, au suivi et à la mobilisation des adultes impliqués, en l'occurrence les enseignants, encadreurs et responsables communautaires. En effet, le développement de l'esprit d'initiative chez les élèves rime avec des enseignants outillés à des techniques pédagogiques actives, des encadreurs capables d'insuffler de nouvelles dynamiques innovatrices, ainsi que la participation communautaire.

Sur le plan théorique, cette recherche s'appuie sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), qui valorise l'apprentissage par l'action, ainsi que sur la théorie du capital humain (Becker, 1964), qui souligne l'importance de l'acquisition de compétences dès le plus jeune âge pour le développement socioéconomique. L'approche par les compétences, largement adoptée dans les réformes éducatives burkinabè, constitue également un cadre pertinent pour comprendre les logiques d'innovation éducative. Ainsi, cette étude s'interroge : comment l'école primaire burkinabè peut-elle promouvoir l'esprit d'initiative chez les élèves malgré un contexte d'insécurité ? Quelles compétences, ressources et formes d'accompagnement sont nécessaires pour y parvenir ? Quels sont les freins pédagogiques, andragogiques et structurels à surmonter ? Cette recherche adopte une

démarche qualitative fondée sur des enquêtes de terrain, afin d'analyser les conditions concrètes de mise en œuvre de cette éducation.

1. Méthodologie

S'inscrivant dans une démarche qualitative et prospective, cette étude fait le schéma de l'application réussie d'une éducation dont la finalité est la création d'esprits rénovateurs et d'initiatives à travers les défis pédagogiques et andragogiques à relever dans un contexte d'insécurité. Ce choix méthodologique s'appuie sur le besoin accru d'avoir une compréhension plus poussée des appréhensions et pratiques existantes dans les milieux scolaires touchés par la crise, ainsi que les contraintes rencontrées par les acteurs éducatifs adultes tels les enseignants directeurs, encadreurs pédagogiques et partenaires servant dans ces milieux. L'enquête a été menée dans les régions du Liptako et des Kuilsé du Burkina Faso, deux zones en proie à l'insécurité et vulnérables de ce fait ; d'où leur choix pour l'étude. Il est effectivement constaté dans ces deux régions la récurrence des fermetures d'écoles, les déplacements massifs et internes de populations, la déstabilisation des structures éducatives et la quasi-inaccessibilité aux ressources pédagogiques. Le traitement de la problématique liée au contexte dans ces localités contribue à percevoir de manière pratique les contraintes et les besoins d'adaptabilité relatifs à la culture de l'esprit entrepreneurial dès l'école de base dans un contexte délétaire.

Les enseignants du primaire qui travaillent dans les zones touchées par l'insécurité, les directeurs des écoles primaires, les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les responsables d'ONG qui ouvrent dans le domaine éducatif et communautaire, constituent la population cible de la présente étude. La technique d'échantillonnage à choix raisonnée est celle qui a été utilisée tout en se basant sur le profil et la disponibilité des acteurs. Au total, 31 entretiens semi-directifs ont été réalisés, jusqu'à atteindre le seuil de saturation de l'information.

Les données ont été recueillies à l'aide de plusieurs outils : l'entretiens semi-directifs a été utilisé pour recueillir les représentations, pratiques pédagogiques et andragogiques, ainsi que les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'esprit d'initiative. Les observations de terrain sont menées dans certaines écoles encore fonctionnelles, pour repérer la présence (ou l'absence) de pratiques entrepreneuriales dans les dispositifs pédagogiques. Une analyse documentaire portant sur les programmes scolaires, les documents de politique éducative, les rapports d'ONG et les guides de formation des enseignants a été également faite. Les données qualitatives ont été analysées selon la méthode de l'analyse thématique. Les verbatim ont été codifiés manuellement et structurés autour de catégories émergentes : perceptions de l'esprit d'initiative, obstacles pédagogiques et andragogiques, stratégies d'adaptation en contexte d'insécurité, rôle des partenaires éducatifs, ressources disponibles ou manquantes. L'anonymat et la confidentialité des participants ont été assurés. Leur consentement éclairé a été obtenu avant chaque entretien, et une attention particulière a été portée au respect des sensibilités sociales, culturelles et sécuritaires propres aux zones à haut risque.

2. Résultats de la recherche

2.1 Une perception positive mais fragmentaire de l'éducation à l'esprit d'initiative

L'analyse des entretiens fait ressortir que la notion d'esprit d'initiative est diversement perçue par les acteurs éducatifs qui l'appréhende souvent de manière limitée. La majeure partie des enseignants du primaire l'assimile à la capacité de mener des activités génératrices de revenus dans un contexte de crise. Cette appréhension de la notion est guidée par les habitudes de vie des communautés rurales pour lesquelles réussite économique passe essentiellement par l'exercice d'activités informelles comme le petit commerce, l'agriculture et l'artisanat. C'est ainsi que certains enseignants renvoient strictement l'esprit d'initiative à un ensemble de compétences pratiques à acquérir tel le jardinage scolaire, la saponification et l'élevage. Néanmoins cette perception limitée s'inscrit dans une volonté de concilier l'école à la vie quotidienne pratique en forgeant l'esprit des enfants à une attitude de reflexe économique résilient. Les encadreurs pédagogiques en l'occurrence les inspecteurs et les conseillers ont plutôt une compréhension plus large de la notion d'esprit d'initiative qu'ils qualifient de facteur de d'une révolution pédagogique à même de développer le sens de la responsabilité, l'esprit de créativité, l'incitation à une participation plus active des élèves et l'accroissement de compétences transversales. Cependant, ils n'occultent pas le fait que la majorité des enseignants n'ayant pas été formée aux approches y afférentes appliquent rarement la pédagogie du type pragmatique ou empirique. Enfin, il est important de noter que peu d'enseignants renvoient la culture à l'esprit d'initiative aux référentiels curriculaires officiels, ce qui dénote d'une absence de méthodes définies d'appropriation institutionnelle et d'accompagnement méthodologique.

2.2 Des obstacles pédagogiques persistants

L'enquête de terrain révèle une panoplie d'obstacles pédagogiques qui entravent la mise en œuvre effective de l'éducation à l'esprit d'initiative dès l'école primaire dans un contexte d'insécurité. Le chapelet de difficultés soulevées par les encadreurs pédagogiques, et les responsables des ONG intervenant dans l'éducation sont à la fois d'ordre structurels, matériels et méthodologiques. L'observation et les entretiens font en effet ressortir que les pratiques pédagogiques se résument à des approches transmissives telles les cours magistraux, la récitation, et la répétition mécanique des savoirs. Bon nombre d'enseignants avouent avoir des difficultés à s'approprier les méthodes dites actives, du fait d'un défaut de formation allant dans ce sens et aussi à cause d'un certain ancrage de l'habitude : « On ne nous a jamais appris à faire autrement », explique un enseignant de la région des Kuilsé. Cette tendance à rester scotché aux anciennes méthodes s'accommode mal avec les exigences pédagogiques de l'éducation à l'esprit d'initiative que sont l'expérimentation, le travail en groupe, la gestion de projet ou encore la résolution de problèmes complexes. Ces approches, non encore maîtrisées, ne sont pas trop perçues dans les pratiques observées.

La seconde contrainte est l'insuffisance des ressources pédagogiques à même de répondre au besoin de l'éducation à l'esprit d'initiative. Les enseignants déplorent l'absence de manuels, de guides pratiques, de supports visuels, et encore d'outils spécifiquement conçus pour booster l'esprit d'initiative à l'école primaire. Cette pénurie d'outils adaptés au besoin en question est plus accentuée dans les zones rurales où les enseignants sont obligés

la plupart du temps à improviser, bricoler du matériel à partir des rares ressources locales disponibles, voire juste se limiter à survoler oralement des activités entrepreneuriales non accompagnées de pratiques. Une directrice d'école servant dans la région du Liptako affirme : « Même quand on veut faire un petit projet, on n'a pas les moyens. Les enfants n'ont rien et nous aussi. » Une autre ajoute en disant :

« Parfois il y a certaines leçons qui nécessitent des démonstrations. Pour ce faire il faut non seulement du bon matériel mais aussi en quantité suffisante vu que très souvent dans les classes il y a très souvent de nombreux élèves. Nous faisons nous même parfois l'effort d'acheter certains avec nos propres moyens. Alors pour faire le type d'éducation que vous dites, il faut vraiment mettre les ressources nécessaires à la disposition de l'école afin de pouvoir motiver tous les acteurs à s'impliquer. Très souvent nous avons la volonté mais hélas les moyens font défaut » (entretien du 22 mai 2024)

La crise sécuritaire vient donner plus de gravité à ces contraintes pédagogiques. Dans les zones à fort défis sécuritaires, la fermeture d'écoles, les départs forcés d'enseignants et d'élèves, ainsi que la déstabilisation des services éducatifs font légion et entravent sérieusement la continuité pédagogique. Interrogés, les enseignants manifestent leur désarroi face à l'instabilité qui prévaut en ces termes : « On commence un projet avec les élèves, et trois semaines après l'école ferme, ou bien on doit partir. » Cette instabilité remet en cause la réalisation ou le suivi des projets éducatifs nécessaires à la construction d'une véritable culture à l'esprit d'initiative. Les résultats de terrain dévoilent que les entraves pédagogiques ne sont pas juste conjoncturelles, mais caractérisent aussi le système éducatif actuel. L'absence d'une formation adéquate, la diversification limitée des pratiques pédagogiques, de ressources peu adaptées, et l'impact de l'insécurité ne favorisent pas le déploiement d'une éducation à l'esprit d'initiative telle que définie dans les politiques éducatives. Ces constats renvoient à tout un système de solutions visant aussi bien la formation, l'apport en matériels didactiques, qu'une pédagogie flexible et adapté au contexte sécuritaire.

2.3. Les défis andragogiques selon les acteurs éducatifs de terrain

L'enquête a contribué à déceler plusieurs défis andragogiques relatifs à la formation, au suivi et à l'implication des enseignants dans le processus de mise en œuvre de la culture à l'esprit d'initiative dans un contexte d'instabilité. Ces défis relevés de façon récurrente dans les affirmations recueillies font ressortir les besoins spécifiques des enseignants vus en tant qu'apprenants adultes faisant face au double défi de pouvoir enseigner dans un environnement instable tout en s'appropriant de nouvelles pratiques pédagogiques orientées vers l'autonomie et le génie créateur des élèves. Il ressort en effet d'une part que la majorité des enseignants et encadreurs soumis à l'interrogatoire affirment n'avoir jamais suivi une formation initiale réelle relative aux méthodes d'enseignement à l'esprit d'initiatives. Cette réalité met en pointillé un avenir radieux par rapport à l'adoption de la technique d'approche y afférente en situation de classe. La plupart des enseignants récemment formés reconnaissent avec honnêteté n'avoir « jamais entendu parler de ce concept pendant leur formation à l'ENEP », ou alors « seulement de façon vague, sans lien avec des pratiques

concrètes ». Ce manque à gagner initial crée un amalgame entre la pratique de quelques activités isolées comme le jardinage, la poterie, teinture ... et l'objectif visé par l'éducation à l'esprit d'initiative qui est celui d'élaborer et de mettre en œuvre tout un programme de formation axée sur la culture entrepreneuriale.

D'autre part, le passage au peigne fin des entretiens a permis de déceler un grand besoin en formation continu suivant la réalité contextuelle. Les rares sessions organisées dans les localités moins affectées par la crise sont taxées soit de purement théoriques, soit de trop générales. Dans les zones à fort défis sécuritaires, ces formations sont tout simplement inexistantes. De ce fait, les enseignants ne manquent pas d'exprimer sans ambages leur désir de bénéficier d'un accompagnement aussi bien concret que contextualisé en partants d'exemples simples et reproductibles. C'est dans ce sens qu'un enseignant des Kuilsé s'exprime : « Il faut nous montrer avec quoi on peut faire ça ici, dans notre réalité, avec les moyens qu'on a. » Il ressort aussi que les formations réclamées associent dans leurs contenus les objectifs d'acquisition de compétences psychosociales nécessaires dans un contexte d'insécurité (Communication pacifique, résilience, gestion du stress...).

Au regard des témoignages, vient s'ajouter aux précédents besoins celui d'un accompagnement andragogique de proximité pour répondre au souci de la quasi-impossibilité de faire des visites pédagogiques dans les zones dites rouges. Les enseignants se sentent professionnellement abandonné et livré à leur sort face à l'insécurité. La majorité de ces derniers soutiennent qu'il est regrettable de ne pas être critiqué, encadré et soutenu dans leurs pratiques pédagogiques. Une enseignante tire sur la sonnette d'alarme : « Quand on essaie quelque chose de nouveau, on le fait seul. S'il y a un problème, personne ne vient nous aider. » Cela pousse même certains à aller jusqu'à proposer la création d'une plateforme virtuelle via le réseau social WhatsApp entre pairs pour les échanges, accompagnements et soutiens mutuels.

Pour le reste, une méconnaissance assez significative des bases théoriques d'une éducation à l'esprit d'initiative ressort des entretiens. Faute de formation adéquate et de ressources nécessaires, les enseignants peinent toujours à établir le lien entre cette nouvelle approche axée sur la culture entrepreneuriale et les objectifs de l'école de base. L'esprit d'initiative dont il est question est confondu avec de simples aptitudes à exercer une activité commerciale, voire économique. Il s'agit cependant de toute autre chose tendant à découvrir, à développer ou à consolider des talents à travers des aptitudes transversales telles le pragmatisme, l'esprit critique et d'analyse, la créativité, l'esprit d'équipe. Bon nombre d'inspecteurs pédagogiques admettent cette confusion et prônent la nécessité d'élaborer des outils de vulgarisation plus accessibles, prenant en compte des repères conceptuels moins complexes et plus contextualisés.

Pour finir, l'absence d'un canal institutionnel de prise en compte des efforts déployés par les enseignants constitue une faiblesse. De nombreux témoignages vont dans le sens de souligner l'inexploitation ou la non-valorisation des idées et initiatives des enseignants allant dans le sens de l'éducation de l'esprit d'initiative dans le cadre de l'évolution de leurs carrières. C'est ainsi qu'un directeur d'école, affirme : « Ce que les enseignants font en plus pour éveiller les enfants à l'entrepreneuriat, ça ne compte pour personne. C'est du bénévolat, sans retour. » Cette indifférence face aux efforts fournis par les enseignants

entraîne une sorte de démotivation et de laxisme compromettant fortement les objectifs visés. Certains proposent la promotion d'un système de récompense symbolique (certificats, distinctions locales) ou la notation et prise en compte des projets innovants dans les critères d'évaluation pédagogique des enseignants.

L'ensemble de ces résultats attestent que les enseignants, en tant qu'adultes toujours en quête d'apprentissage, ont besoin d'un dispositif andragogique original prenant compte leurs situations contextuelles particulières, leurs niveaux de progression d'apprentissage, ainsi que leurs propres motivations. Si tel dispositif il n'y a pas, l'ébauche à l'éducation à l'esprit d'initiative en contexte d'insécurité aura du mal à prendre de l'envol car intimement lié à l'engagement individuel et caractérisée par son difficile enracinement.

2.4. Des stratégies locales d'adaptation et d'innovation malgré le contexte

Au Burkina Faso, les différents acteurs du monde éducatif ne cessent de développer des stratégies innovantes dans l'optique d'une intégration réussie dans ledit système la culture de l'esprit d'initiative. Si modestes soient-elles, ces initiatives démontrent la volonté d'une résilience face aux difficultés et aux défis sécuritaires du moment. À titre illustratif, l'école primaire publique de Sako, située dans la commune de Bantè, a lancé en avril 2020 un projet de cuniculture avec un investissement initial modeste. C'est ainsi que les élèves produisirent 65 lapins en une année, générant des revenus ayant permis d'assurer l'acquisition de manuels scolaires et réfectionner les infrastructures de l'école. Cette initiative a été soutenue par une structure participative mise en place par l'ONG RACINES, et qui prône l'apprentissage à la citoyenneté et à la gestion collective. Comme le souligne un enseignant engagé : « Les élèves ont appris à piloter un projet, à travailler en équipe et à prendre des décisions ensemble. »

Les enseignants les plus motivés ont quant à eux rompus avec le système classique en introduisant des outils pédagogiques actives simplifiées tels l'apprentissage par le jeu, la pédagogie par projet, ou enquêtes dans le milieu local. Ces nouvelles méthodes galvanisent et développent chez les élèves l'esprit critique, créatif et d'adaptabilité. Une enseignante témoigne : « Quand on leur donne la parole, ils ont toujours quelque chose à proposer. Il suffit d'oser leur faire confiance. » Cette dynamique est soutenue par plusieurs structures comme, l'ONG Action Éducation à travers son projet IEPPE qui a permis l'ouverture de centres d'éveil préscolaire dans plusieurs localités rurales. Dans le collège Saint-Jean-Baptiste de la Salle à Ouagadougou, un club écologique a été créé. Ce qui a permis aux élèves d'expérimenter la culture hors -sol de tomates et de recycler les déchets plastiques. Grâce à cela, plusieurs élèves ont cultivé l'autonomie et le réflexe de protéger l'environnement. A Dori, dans la région du liptako, l'ONG ASD-B a soutenu la mise en place de jardins scolaires agroécologiques dans cinq écoles pilotes. Ces jardins ont permis d'enseigner aux élèves la production durable, la gestion des ressources et la nutrition tout en servant de support pédagogique.

« les élèves n'avaient aucune idée de la provenance de leur nourriture. Maintenant, ils participent à sa culture et comprennent son importance. »

Les apports et soutiens des ONG sont nécessaires au maintien de ces pratiques. L'ONG SOS Enfants à travers son projet IGNITE intervient dans les régions de Bankui et du

Guiriko en vue de booster la scolarisation des filles déplacées en faisant dons de kits scolaires et de serviettes hygiéniques. Solidar Suisse Burkina Faso, à travers son programme 3E, soutient l'aménagement de centre d'éveil et d'éducation préscolaires communautaires dans les zones rurales. Divers autres acteurs participent à cette dynamique dans plusieurs localités du Burkina Faso. Il s'agit notamment de l'ONG Tin Tua dans l'Est du pays œuvre à promouvoir dans les centres d'alphabétisation l'intégration de compétences pratiques, et Plan International, qui intervient dans l'éducation inclusive et la formation professionnelle des jeunes filles, participent.

Par ailleurs, le projet « Éducation d'aujourd'hui, solutions de demain » présent à Tougan a permis la création de pépinières scolaires et de champs communautaires pour la riziculture. Ces activités visent à renforcer la cohésion sociale et à assurer une autosuffisance alimentaire scolaire durable. Une cheffe de projet souligne : « Les élèves sont impliqués dans toutes les étapes, de la plantation à la récolte. Ils apprennent ainsi la valeur du travail collectif et de l'autosuffisance. » Ces projets bien qu'innovateurs restent en grande partie dépendants de l'engagement personnel des enseignants et d'ONG locales. Ces dits projets n'offrent pas une garantie institutionnelle stable et pérenne, faute d'une bonne coordination avec les autorités éducatives locales. Un directeur d'école déclare : « Nous agissons souvent seuls, sans véritable appui institutionnel. Nos initiatives dépendent de la bonne volonté de chacun. »

En définitive, ces stratégies locales font preuve d'une capacité d'adaptation et d'innovation des acteurs éducatifs burkinabè face à un contexte sensible et difficile. Cependant, pour qu'elles s'inscrivent dans la durée et fassent partie intégrante du système, un meilleur plan de la coordination entre les écoles, les ONG et les autorités éducatives s'impose.

2.5. Discussion des résultats

Les résultats obtenus de cette étude font cas d'une éducation profondément fragilisée par les multiples facettes de la crise sécuritaire et se trouvant entre aspirations pédagogiques modernes et conditions d'exercice difficiles. Si la volonté du pouvoir politique d'insérer l'éducation à l'esprit d'initiative dans les curricula de l'enseignement primaire est manifeste, sa traduction dans les pratiques pédagogiques quotidiennes reste limitée par des contraintes structurelles et contextuelles majeures. L'un des principaux constats a trait à l'ancrage des pratiques pédagogiques traditionnelles se basant sur la répétition, la récitation et la transmission unidirectionnelle des savoirs. Cette réalité, déjà documentée dans les travaux de Perrenoud (1996, 2001) et de Tardif (2006), est d'autant plus problématique qu'elle entre en contradiction avec les exigences pédagogiques de l'éducation entrepreneuriale, qui repose sur l'action, la prise d'initiative, la résolution de problèmes et la collaboration. Les limites de la formation initiale et continue des enseignants, notamment en ce qui concerne les méthodes actives et l'intégration des compétences transversales constitue un obstacle majeur. Comme l'a souligné Meirieu (2007), l'acte d'enseigner ne se limite pas à transmettre, mais suppose de créer les conditions d'un apprentissage porteur de sens et contextuellement pertinent. Or, dans les écoles, très peu d'enseignants ont été formés à ce sujet.

Vu sous un angle andragogique, les enseignants eux-mêmes pris en tant qu'apprenants adultes, sont confrontés à un manque de dispositifs de développement professionnel adaptés. Selon Knowles (1980), l'apprentissage des adultes nécessite la reconnaissance de leur expérience, une pédagogie fondée sur l'autonomie, et des situations d'apprentissage contextualisées et actives. Dans un contexte de crise, ces besoins sont d'autant plus cruciaux que les enseignants ne doivent jamais manquer d'astuces pour improviser, s'adapter, et faire preuve d'ingéniosité pour répondre aux besoins des élèves avec des moyens limités.

Par ailleurs, le constat d'initiatives locales d'adaptation sur le terrain à travers les jardins scolaires, activités artisanales, gouvernements scolaires illustrent bien les capacités innovatrices des acteurs éducatifs lorsqu'ils reçoivent du soutien. Ces micro-innovations sont la plupart du temps pilotées par des ONG ou par des enseignants motivés. Ce qui rejoint les observations de Hoppers (2009), selon qui l'innovation en contexte de crise repose souvent sur la flexibilité, l'ancrage local et la participation communautaire.

Cependant, comme le souligne Botha et Bignoux (2020), pour que l'éducation entrepreneuriale se développe durablement, il faut qu'elle soit institutionnalisée, intégrée aux politiques publiques et soutenue par les moyens matérielles, humains et pédagogiques stables. Or au Burkina Faso, les actions de partenariat éducatifs restent souvent isolées, sans coordination stratégiques avec les autorités éducatives. Les dynamiques observées s'inscrivent également dans le débat plus large sur la fonction émancipatrice de l'éducation en temps de crise. Selon Tawil et Harley (2004), l'éducation en situation d'urgence doit non seulement viser la continuité des apprentissages de base, mais aussi renforcer la résilience individuelle et collective à travers des compétences de vie, dont l'esprit d'initiative est une composante essentielle. En somme, la mise en œuvre de l'éducation entrepreneuriale à l'école primaire, en contexte d'insécurité, ne peut être pensée indépendamment d'un renouvellement des approches pédagogiques et andragogiques. Elle suppose un accompagnement stratégique des enseignants, un ancrage communautaire fort, et une gouvernance éducative plus inclusive, comme le suggèrent également les travaux de Rethinking Education (UNESCO, 2015).

Conclusion

Dans un contexte de crise sécuritaire devenue une préoccupation d'envergure nationale, l'école burkinabè ne peut être en marge des difficultés qui en découlent. C'est pourquoi il apparaît impérieux de réinventer une école assise sur la volonté d'innover et de transformer les contraintes en facteurs d'opportunités et de résilience constructive, et ce en vue de répondre aux besoins actuels de s'auto-développer. Pour ce faire, l'éducation à l'esprit d'initiative, envisagée comme une composante de l'éducation entrepreneuriale dès le primaire, doit s'imposer en tant que levier stratégique de développement à travers la formation des enfants à la créativité et la capacité de résilience. Les résultats de cette étude montrent qu'en dépit d'un climat sécuritaire délétère entraînant la déscolarisation massive et le manque de ressources pédagogiques, les acteurs éducatifs réitèrent leur volonté d'opter pour des approches plus actives et contextualisées. Cependant, des obstacles structurels importants freinent cette dynamique. En effet, on note une formation initiale et continue des

enseignants encore inadaptée, un déficit d'outils pédagogiques et andragogiques appropriés et une faible prise en compte des réalités locales dans les programmes officiels. Les enseignants qui sont des adultes apprenants, ont besoin d'avoir des dispositifs d'accompagnement qui tiennent compte de leurs expériences, contraintes professionnelles et besoins en formation en situation de crise. Cet aspect des choses est souvent occulté dans les politiques de développement professionnel, ce qui entrave l'évolution des pratiques vers une pédagogie plus expérientielle, centrée sur les compétences transversales.

Cependant des signaux d'espoir en termes d'innovation et de capacité de résilience sont présents sur le terrain aux vues des jardins scolaires, d'activités artisanales ou de projets communautaires portés par des ONG. Il s'agit là des prémices d'un lendemain radieux pour l'entrepreneuriat comme levier de développement. Les conditions d'un entrepreneuriat réussie en contexte de crise au Burkina Faso restent l'exploitation et la valorisation des savoir-faire locaux, le soutien aux enseignants, et la forte implication des communautés. Pour clore, l'éducation à l'esprit entrepreneurial ne saurait être une réponse concrète aux défis éducatifs, sociaux et économiques du Burkina Faso, que si elle s'inscrit dans une logique systémique. Cela implique une formation continue contextualisée et centrée sur l'action à l'endroit des enseignants ; une meilleure coordination entre les politiques éducatives, un nombre accru d'initiatives locales et appuis des partenaires, et une perception de l'école comme espace de résilience et d'innovation surtout en période de crise. L'enjeu est de taille, à savoir faire de l'école un lieu d'apprentissage, mais aussi un creuset d'autonomie, de reconstruction sociale et d'espoir durables.

Références bibliographiques

- Alexander, J. (2010). Education in emergencies and reconstruction. UNESCO Publishing.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Becker, G. S. (1964). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. University of Chicago Press.
- Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, S. E., Charrow, A., & Tol, W. A. (2013). Interventions for children affected by war: An ecological perspective on psychosocial support and mental health care. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(2), 70–91. <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f>
- Botha, M., & Bignoux, S. (2020). Entrepreneurial Education : Contexts, Challenges and Prospects in African Schools. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Deakins, D., & Freel, M. (2009). Entrepreneurship and small firms (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Dryden-Peterson, S. (2015). The politics of higher education in conflict-affected contexts. *International Higher Education*, 80, 6–8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.8940>

- European Commission. (2006). *Entrepreneurship education in Europe : Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Final proceedings of the conference. Brussels.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. *Teachers College Record*, 105(8), 1494–1516.
- Hoppers, C. A. O. (2009). *Education, Indigenous Knowledge, and Development in the Global South: Contesting Knowledges for a Sustainable Future*. Springer.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge Adult Education.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577–597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- McLean, L., Ashwin, P., & Handley, K. (2016). Exploring communities of practice in higher education: Dynamics of knowledge sharing and identity. *Studies in Higher Education*, 41(1), 91–102. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.912988>
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales (MENAPLN). (2024). *Statistiques de l'éducation en situation d'urgence au Burkina Faso*. Ouagadougou : MENAPLN.
- Perrenoud, P. (1996). *Construire des compétences dès l'école*. ESF.
- Rae, D. (2006). Entrepreneurial learning: A conceptual framework for technology-based enterprise. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/09537320500520494>
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tardif, M. (2006). *L'enseignement et la transmission des savoirs*. PUQ.
- Tawil, S., & Harley, A. (2004). *Education, conflict and social cohesion*. UNESCO-IBE.

- UNESCO (2015). Rethinking Education: Towards a global common good?. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015). Education for all 2015 national review: Burkina Faso. UNESCO.
- UNESCO. (2015). Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ? Paris : Éditions UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press