

Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne: Que nous apprend la recherche OPERA¹ au Burkina Faso. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages

Teaching in primary school in Sub-Saharan Africa. The lesson of the OPERA research in Burkina Faso: observations of the practices of teachers in their relations to learning

MARGUERITE ALTET, MOUHAMADOUNE SECK, TINDAOGO VALLÉAN

Abstract: *The paper describes an important research on teaching practices (OPERA) in Burkina Faso, using the most recent studies on the subject. From observations of classroom sessions, questionnaires and interviews for students, teachers and principals of 45 schools, the survey was able to identify the needs of teacher training, contributing, in this way, to improve the well quality of education systems in Africa, south of the Sahara. And this thanks to the experiences of research and training in this area, with a reflective approach.*

Résumé: *Le présent article rend compte d'une recherche sur l'observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports avec les apprentissages (OPERA) menée par une équipe composée de chercheurs du Nord et du Sud. Elle se déroule dans un pays pilote, le Burkina Faso et prend appui sur les recherches les plus récentes à propos des pratiques enseignantes porteuses d'effets. À partir d'observations de séances de cours, de questionnaires et d'entretiens avec les élèves, les enseignants et les directeurs de 45 écoles, la recherche a pu repérer les besoins de formation aussi bien des enseignants que de leurs encadreurs. Par les formations conçues à partir du diagnostic de la recherche, OPERA compte contribuer à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en Afrique au Sud du Sahara.*

Mots-clefs: *OPERA – Qualité – système éducatif – Pratiques enseignantes effectives – effet-maitre-formation par l'analyse des pratiques-outils d'analyse-recherche-formation.*

Introduction

La recherche « Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages des élèves » (OPERA) veut contribuer à la qualité de l'éducation par l'amélioration des pratiques enseignantes. Il s'agit de rentrer dans les classes en pleine activité pour les voir vivre dans le but d'observer les pratiques enseignantes, d'en comprendre le fonctionnement pour les améliorer. En effet, et cela depuis Jomtien (en 1990), (Coombs, 1968 ; Dogbe, 1979 ; Ly, 2009), l'éducation suscite beaucoup de questions dans le monde en général et en Afrique au Sud du Sahara en particulier (Suchaut, 2002 ; PASEC CONFEMEN, 2004 ; Pourtier, 2010). C'est la question des apprentissages des élèves qui est au cœur du problème. Pour y faire face, ces pays ont mis l'accent sur les intrants mais malgré ces efforts consentis, la question de la qualité continue de se poser. Dans la recherche de la qualité, les travaux de ces dernières années mettent l'accent, non plus sur les intrants mais sur les pratiques enseignantes effectives dans les classes. Le projet OPERA s'inscrit dans cette dynamique et vise à repérer des pratiques enseignantes porteuses d'effet, à construire des outils et des ressources de formation en réponses aux besoins repérés au Burkina Faso. Le présent article rend compte de cette recherche en cours. Un premier point concernera la description du contexte de la recherche, le deuxième traitera du cadre théorique de celle-ci, de ses catégorisations d'analyse et des études de cas ; un troisième aspect fera un bilan des particularités burkinabè. Enfin, le dernier point donnera des pistes pour la formation des maîtres et des encadreurs.

Contexte de la recherche

La recherche OPERA se déroule au Burkina Faso, choisi comme pays pilote. Ce pays est enclavé au cœur de l'Afrique Occidentale, sans accès direct à la mer, dépendant des pays limitrophes pour son commerce avec l'extérieur qui repose sur l'agriculture, l'élevage et les produits du sous-sol. Le système éducatif est hérité de celui de la France. Actuellement, celui-ci est régi par une « Loi d'orientation de l'éducation » qui définit les principes généraux, détermine l'orientation générale de l'éducation et de la formation, fixe les modalités de recrutement et les conditions d'exercice du métier d'enseignant, etc. Une analyse des caractéristiques principales du système

d'éducation formelle et particulièrement de l'enseignement primaire permet de dégager les points suivants.

L'offre d'éducation, malgré les efforts récents, reste insuffisante. En effet, le nombre des écoles privées et publiques varie en fonction des localités. Les écoles privées sont concentrées dans les localités urbaines, surtout Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, et parsemées, voire inexistantes dans les localités rurales. En 2013-2014, et sur 13204 écoles, 10425 sont publiques et 2779 privées (soit 21,04%). En campagne, les choix sont donc limités.

Les effectifs demeurent pléthoriques dans les classes. Alors que le ratio maître /élèves est de 43 en Afrique au Sud du Sahara, il est de 52 au Burkina Faso contre 17 dans les pays de l'Europe du Centre et de l'Est. Ce ratio cache les énormes disparités comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1. Nombre d'écoles, de salles de classe, de maîtres, d'élèves et le ratio élèves / maître (Global Education Dgest, 2012, 1121).

Statut	Nombre d'écoles	Salles de classe	Nombre de maîtres chargés de cours	Nombre d'élèves	Ratio élèves/ maître
Public	9 886	38 710	38 453	2 059 856	53,6
Privé	2 508	8 999	8 818	406 523	46,1
Total	12 394	47 709	47 271	2 466 379	52,2

Source : annuaire statistique 2012-2013 (P32) DEP/MENA

La norme de ratio admis au Burkina Faso est de 50 élèves par enseignant. Mais si certaines régions ont des effectifs en dessous de 50 (le Sahel par exemple), d'autres sont bien au-delà (comme les Hauts Bassins). Les classes observées avaient entre 30 et 130 élèves, 70 en moyenne.

L'offre éducative est inégalement répartie suivant les zones et suivant le sexe (cf. tableau N°2). La parité en termes de sexe n'est pas encore atteinte malgré une volonté politique affichée en faveur des filles ces dernières années.

Tableau 2. Pourcentage d'élèves par régions et par sexe

Milieu urbain		Milieu rural		Milieu urbain et milieu rural	
Total	Filles +%	Total	Filles+%	Total	Filles +%
650 231	326 258 soit 50,2 %	1 816 148	863 791 soit 47,6%	2 466 379	1 190 049 soit 48,3%

Source : annuaire statistique 2012-2013 DEP/MENA (P22)

La qualité des enseignants demeure également une préoccupation. Ainsi en 2013-2014, il y avait 58294 enseignants mais seulement 50582 (86,77%) sont effectivement chargés de cours. Plus de 13% occupent d'autres fonctions. Ceci traduit sans doute le malaise des enseignants, dont des études soutiennent qu'ils sont parmi les plus insatisfaits de leur emploi (Kinda, 2010). Leur formation, initiale ou continue, n'est pas sans problème non plus. En effet, la formation initiale se fait dans les ENEP (Ecoles nationales des enseignants du primaire) sous forme de cours théoriques la première année, suivie d'un moment de stage pratique dans les classes en deuxième année. La durée de formation a souvent été réduite à un an avec le même programme. Un programme de formation continue existe depuis 2001 ; de l'avis des personnes impliquées, la formation continue fait face à des difficultés de mise en œuvre liées aux moyens et au manque de motivation des enseignants, dont les salaires sont très bas.

Enfin les résultats scolaires, conséquence de la situation générale, sont en deçà de ce qui est souhaitable, de manière générale et surtout en ce qui concerne les filles. Ainsi, pour l'année 2013-2014, la promotion au sous cycle CP (1^e et 2^e années) est de 91,7% (91,3% pour les garçons et 92,3% pour les filles). Au sous cycle CE (3^e et 4^e années), la promotion en classes supérieures est de 86,% pour les garçons et 90,3% pour les filles, soit 88,0%. Au sous cycle CM (5^e et 6^e années), ces taux passent à 81,1% pour les filles, 85,3% pour les garçons (83,2% au total). Les résultats deviennent plus faibles quand on progresse dans le système, cela est particulièrement net pour les filles en comparaison avec les garçons.

Le besoin d'amélioration de la qualité est donc nécessaire pour les systèmes éducatifs africains, aussi bien au Burkina Faso que dans les autres pays de l'ASS, et les enseignants sont au cœur de cette amélioration. Observer leurs pratiques pour en déceler les effets produits sur leurs élèves devient un enjeu que le projet OPERA va s'efforcer de relever.

La recherche OPERA, son cadre théorique, ses trois types de catégorisation et ses études de cas

Les modélisations des travaux sur l'enseignement ont évolué ces cinquante dernières années. Ce furent d'abord des travaux prescriptifs avec le Modèle de l'enseignement efficace, processus-produit (Ryans, 1950 ; Dunkin et Biddle, 1962) qui réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Le paradigme cognitiviste qui a suivi portait sur « la pensée des enseignants » et concevait la cognition comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante (Shavelson, 1981, Tochon, 1993). Puis l'émergence du paradigme « écologique » a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986). Enfin, ces quinze dernières années, se sont développés les modèles interactionnistes : des chercheurs proposent des modèles intégrateurs qui visent l'articulation de plusieurs types de variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction (Bru, Altet, Blanchard- Laville, 2004). C'est ainsi que les travaux du réseau OPEN (2002-2012), définissent la pratique enseignante autour de trois domaines constitutifs : le domaine relationnel, qui recouvre le climat et les relations créés en classe ; le domaine pédagogique-organisationnel, constitué par les activités pédagogiques et leur organisation ; et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux de savoir et des apprentissages (Altet & Vinatier, 2008). Ces trois domaines constitutifs des pratiques sont mis en relation avec les caractéristiques personnelles sociocognitives de l'enseignant (Clanet, 2005) et le contexte. Ce choix d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante amène à reconsidérer une distinction factice entre les travaux des didactiques disciplinaires centrés sur l'apprenant, la gestion et la structuration des savoirs et les recherches sur l'enseignement focalisées sur la dimension de la communication ou des variables d'action ou des facilitateurs pédagogiques. Ces travaux sont complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchâssement étroit du didactique et du pédagogique dans l'action de l'enseignant, d'où « l'analyse plurielle », approche pluridisciplinaire croisée du processus enseignement-apprentissage situé (Altet, 1994 ; CREN, 1999 ; 2001, 2006) pour rendre compte et comprendre l'articulation entre les multiples dimensions relationnelle, pédagogique, didactique, épistémique, temporelle, psycho-sociale à l'œuvre dans une pratique enseignante. Ces dimensions constitutives interagissent, ce qui permet l'adaptation de l'enseignant à la situation professionnelle vécue. Le projet OPERA s'adosse à ces travaux

ainsi qu'aux résultats de travaux nord-américains et anglo-saxons récents et proches qui partagent cette conception d'une pratique enseignante complexe (Hattie, 2003, 2009, 2013a, 2013b ; Hamre & al. avec CLASS, 2013). Hamre et son équipe ont présenté un modèle conceptuel qui organise les interactions entre Maître et élèves en trois grands domaines : émotionnel, organisationnel et instructionnel et l'ont testé dans plus de 4000 classes du primaire. Ainsi, l'opérationnalisation finale de la Maquette grille observation d'OPERA a ainsi été construite de façon ouverte et exhaustive autour de ces trois dimensions constitutives. De même, OPERA veut observer, décrire, caractériser et expliquer le fonctionnement des pratiques enseignantes en lien avec les apprentissages des élèves, et les processus en jeu pour ensuite comprendre les processus interactifs en situation afin d'améliorer in fine, la qualité des systèmes d'éducation et de formation. Les activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre par les enseignants sont analysées comme agissant en tant que médiation pédagogique-didactique sur le processus d'apprentissage et sur les conditions d'apprentissage, sur les activités des élèves et leur médiation cognitive en contexte ; la situation d'enseignement apprentissage est l'espace de rencontre de cette double médiation Maître-élèves ; elle se caractérise par son interactivité. Les processus sont pris en compte dans une perspective épistémologique interactionniste qui se refuse de considérer séparément enseignement et apprentissage et qui prend en considération l'action médiatrice, les trames d'interactions entre enseignant et élèves, la dynamique de la situation en jeu dans l'apprentissage et la construction des savoirs.

Sur le plan méthodologique, les chercheurs ont recueilli des données venant de plusieurs sources pour garder cette vision systémique.

Les données recueillies comprennent 45 questionnaires directeurs, 90 questionnaires enseignants ; 270 séances de classe pour la phase 1 de recueil et 125 séances pour la phase 2 ; 30 vidéos en CP2 et 30 vidéos en CM2 ; une étude contextuelle ; les moyennes des élèves (2013-2014) pour le CP2 et le CM2, plus les résultats aux CEP 2014 pour le CM2, ainsi que les scores obtenus par les élèves aux tests PASEC dans 28 CP2 et 45 CM2.

L'équipe de recherche est composée de chercheurs et de personnels d'encadrement de proximité des enseignants sur le terrain. Elle a choisi de concevoir une grille adaptée aux spécificités du milieu à partir d'éléments d'observation ouverts, exhaustifs parce qu'elle intègre la connaissance que l'équipe de recherche OPERA a du terrain. Les observations ont été réalisées par un tandem de deux étudiants formés aux techniques d'observation et aux maniements de la caméra.

Le traitement de données s'est fait par les logiciels Excel, SPSS, NVIVO, TRANSANA et par analyse documentaire et qualitative.

Tableau 3. Mode de traitement des données et type de résultats

Données	Traitements	Résultats
Questionnaires directeurs Questionnaires enseignants Etudes contextuelles	Excel, SPSS, NVIVO, TRANSANA, Analyse documentaire	Premier niveau de catégorisation = catégories socioprofessionnelles des enseignants : profils professionnels
Observations phase 1 et 2	Excel, SPSS, NVIVO, TRANSANA, Croisement avec 1 ^{ère} catégorisation	Deuxième niveau de catégorisation des enseignants = profils de pratiques d'enseignement Troisième niveau de catégorisation = classes porteuses d'effet positif

Première catégorisation : le profil socio-professionnel. En ce qui concerne les questionnaires qui ont été soumis aux directeurs et enseignants, sur la base de leurs déclarations, quatre catégories (Tableau 4 ci-dessous) ont pu être dégagées à cette première étape de la catégorisation selon le profil professionnel mettant en rapport la conception du processus enseignement-apprentissage et le nombre d'année d'expérience.

Tableau 4. Catégorisation 1 selon le profil socio-professionnel

Profil professionnel des enseignants observés		Effectifs	
Code	Description	Phase 1	Phase 2
P21	« inférieur ou égal à 10 ans » et « logique d'enseignement »	18	8
P22	« inférieur ou égal à 10 ans » et « logique d'apprentissage »	20	10
P23	« supérieur à 10 ans » et « logique d'enseignement »	13	5
P24	« supérieur à 10 ans » et « logique d'apprentissage »	31	15
Total		82	38

Selon leurs déclarations, on a pu constater que du point de vue des conceptions du processus d'enseignement-apprentissage, les enseignants sont majoritairement dans la logique d'apprentissage (51/82) centrée sur l'élève et moins dans la logique d'enseignement, centrée sur les contenus.

Si globalement, cette tendance s'observe quels que soient le niveau-classe, le lieu d'implantation de l'école (rural ou urbain) et le nombre d'années d'expérience, on a toutefois pu noter qu'elle semble s'observer de manière plus affirmée chez ceux des enseignants ayant un nombre d'années d'expérience plus élevé (plus de 10 ans comparativement à ceux ayant au plus 10 ans) et chez les hommes.

Un fait marquant est en effet le constat que les femmes se répartissent assez équitablement entre les deux types de conceptions, enseignement (centré sur le maître, les contenus) et apprentissage (centré sur l'élève), elles sont aussi plus nombreuses à enseigner dans les petites classes de CP2.

Deuxième catégorisation : le profil de pratiques d'enseignement

Le tableau 5 résume les résultats obtenus lors des observations des phases 1 et 2 et de leur traitement à l'aide des outils énumérés dans le tableau 2 ci-dessus.

Tableau 5. Synthèse des observations par domaine (phase 1 et phase 2)

Domaine	Phase 1		Phase 2	
	Total domaine	%	Total domaine	%
D1. Climat relationnel	31 379	30,10	20 059	31,21
D2. Gestion pédagogique	43 758	41,96	26 039	40,52
D3. Gestion didactique	29 125	27,94	18 163	28,26
Total Discipline	104 262	100	64 261	100

Pour la phase 1, le domaine pédagogique enregistre le plus grand nombre d'observations 43758/104262 soit 41,97% et le domaine didactique le plus faible 29125/104262 soit 27,93%.

La même tendance s'observe lors de la phase 2 pour un sous-échantillon de 41 enseignants : le domaine pédagogique a le plus d'observations (26039/64261) 40,52% et le domaine didactique (18163/64261) se situe en 3e place avec 28,26% des observations.

Pour suivre les pratiques des mêmes enseignants dans les deux phases (1 et 2), la recherche OPERA a porté sur 41 enseignants qui ont été observés dans leur classe conduisant deux fois les trois séances que sont le français, le calcul et l'éveil. Le cumul des observations a été réparti en trois (03) grappes (ou modalités) selon les critères suivants :

- faible (domaine qui totalise le moins d'observations sur l'ensemble, inférieur à « moyenne des observations-écart type ») ;
- moyen (domaine dont le nombre d'observations est moyen sur l'ensemble, « entre moyenne-écart type et moyenne + écart type ») ;
- fort (domaine ayant fait l'objet d'un plus grand nombre d'observations sur l'ensemble, supérieur à « moyenne + écart type »).

Le tableau 5 (ci-dessous) résume les résultats (effectif = nombre d'enseignants en fonction des grappes et du domaine) obtenus.

Tableau 6. Répartition des classes selon les lots (ou grappes)

Modalité	Domaine							
	Climat relationnel positif		Climat relationnel négatif		Gestion pédagogique		Gestion didactique	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Faible	7	17,1	5	12,2	6	14,6	8	19,5
Moyen	28	68,3	27	65,9	29	70,7	27	65,9
Fort	6	14,6	9	22	6	14,6	6	14,6
Total	41	100	41	100	41	100	41	100

Le repérage des écoles situées dans la modalité « Fort » montre la présence de : 2 CP2 et 4 CM2 dans le climat relationnel positif ; 4 CP2 et 5 CM2 dans le climat relationnel négatif ; 1 CP2 et 5 CM2 dans le domaine de la gestion pédagogique et 4 CP2 et 2 CM2 dans le domaine de la gestion didactique.

Le croisement des données des Tableaux 3, 4 et 5 donnent les résultats consignés dans le tableau 7 ci-dessous qui permettent d'identifier la position et le nombre d'enseignants/classes dans une cellule appelée : profil de pratiques d'enseignement. Ce résultat ne concerne que 38 parmi les 41 enseignants/classes dont les résultats sont considérés comme valides par la recherche OPERA.

Tableau 7. Nombre d'enseignants/classes selon la position dans le profil de pratiques d'enseignement

Domaine	Modalité	Profil professionnel				Total
		P21	P22	P23	P24	
Climat relationnel positif	Faible	2	3	1	1	7
	Moyen	5	6	3	12	26
	Fort	1	1	1	2	5
	Total	8	10	5	15	38
Climat relationnel négatif	Faible	1	1	1	1	4
	Moyen	6	9	2	8	25
	Fort	1	0	2	6	9
	Total	8	10	5	15	38
Pédagogique	Faible	4	2	0	0	6
	Moyen	3	8	4	11	26
	Fort	1	0	1	4	6
	Total	8	10	5	15	38
Didactique	Faible	2	3	1	1	7
	Moyen	5	6	3	12	29
	Fort	1	1	1	2	5
	Total	8	10	5	15	38

Apports d'une analyse en composante principale (ACP) dans la deuxième catégorisation

L'analyse en composante principale (ACP) est une approche complémentaire de la catégorisation 2. L'ACP produit/construit des composantes pouvant servir à expliquer les phénomènes étudiés. Dans la recherche OPERA, les résultats obtenus après l'exploitation des observations sont croisés avec la première catégorisation (profil professionnel des enseignants). Les résultats qui suivent portent sur l'ensemble des 41 enseignants du sous-échantillon, sur l'exploitation des observations des phases 1 et 2 de ces mêmes enseignants. Visant à faire émerger des « profils de pratiques d'enseignement » considérés selon la perspective offerte par l'ACP, l'analyse est faite en trois étapes : 1. pour le domaine pédagogique, 2. pour le domaine didactique, 3. En croisant domaine pédagogique et domaine didactique.

Pour chacun des deux domaines, pédagogique et didactique, l'ACP repose sur les sept (7) dimensions propres du domaine considérées comme variables initiales ou variables à expliquer. Pour chacun de ces deux domaines, l'ACP a produit/construit trois (3) composantes. Ces trois composantes obtenues sont considérées comme de nouvelles variables pouvant avoir des étiquettes et du sens. Aussi bien pour le domaine pédagogique que pour le domaine didactique, trois (3) profils de pratiques d'enseignement ont été identifiés comme interprétation des résultats obtenus après ACP.

Tableau 8. Profil pédagogique ou didactique

Profils	Dimensions corrélées/Description
Profil pédagogique 1	Questionnement fermé (D3) Questionnement ouvert (D4) Facilitation des apprentissages stimulation, explication, choix situation (D5)
Profil pédagogique 2	Organisation temps, espace, règle, objectifs, compétence (D1) Gestion dynamique du groupe classe (D2)
Profil pédagogique 3	Evaluation (D6) Tâches, mise en activité des élèves (intellectuelle), respect temps apprentissage (D7)
	Dimensions corrélées/Description
Profil didactique 1	Démarche didactique : rappel, consignes, aides didactiques (D2) Correction/Gestion des erreurs, régulation (D3) Différenciations, aides individualisées (D6)
Profil didactique 2	Construction épistémique, conceptualisation, interdisciplinarité, résolution de problèmes (D1) Acquisitions : structuration des acquisitions, réinvestissement, transfert, métacognition (D5)
Profil didactique 3	Acquisitions : fixation par simples répétitions mnémoriques des acquis (D4) Langues d'enseignement (D7)

Le croisement du « profil pédagogique 1 » construit à partir de l'ACP avec le « profil professionnel » obtenu pour la première catégorisation a facilité l'identification des maîtres qui y contribuent fortement. Parmi les 41 enseignants dont les données sont valides, six (6) sont identifiées comme contribuant fortement au croisement du profil pédagogique 1 avec le profil professionnel dont :

- cinq (5) maîtres ayant une « logique d'apprentissage » avec quatre (4) ayant plus de 10 ans d'ancienneté et une représentation de l'ensei-

gnement/apprentissage de type « logique d'apprentissage » et un (1) ayant moins de 10 ans d'ancienneté et une représentation de l'enseignement/apprentissage de type « logique d'apprentissage » ;

- un (1) seul est dans une « logique d'enseignement » ayant moins de 10 ans d'ancienneté.

Les six enseignants sont des maîtres des classes de CM2. Pour le domaine pédagogique, tout se passe comme si la facilitation des apprentissages par le questionnement est très présente au niveau des classes de CM2 mais dans une logique d'apprentissage, avec des questions plus ouvertes et une mise en activité des élèves.

Parmi les 41 enseignants, 4 maîtres contribuent fortement aux profils didactiques 1 et 3 avec une logique d'apprentissage. Deux ont plus de 10 ans d'ancienneté et les 3 tiennent des classes de CM2.

Troisième catégorisation : le profil de pratiques d'enseignement porteuses d'effets potentiels. Le troisième niveau de catégorisation porte sur la recherche du niveau d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels. Il résulte du croisement des profils de pratiques d'enseignement (catégorisation 2) avec les notes des élèves. Les moyennes obtenues par les élèves en 2013-2014 servent de référence. L'analyse répartit les moyennes annuelles en trois (03) catégories : faible, moyen et fort en fonction de la moyenne et de l'écart-type.

Sur les 41 enseignants/classes ayant participé aux deux phases de l'observation, dix-huit (18) ont des résultats d'élèves (moyenne annuelle) pour l'année académique 2013-2014. La moyenne de cet échantillon de 18 classes est de 5,53 et l'écart type est de 0,67. Le critère de répartition est la suivante :

- « Faible », moyenne de la classe inférieure à 4,85 ;
- « Moyen », moyenne de la classe comprise entre 4,85 et 6,21 ;
- « Fort », moyenne de la classe supérieure à 6,21.

Le tableau 8 ci-dessous donne une synthèse des trois catégorisations, la troisième porte sur la recherche du niveau d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels.

Tableau 9. Synthèse des trois (03) catégorisations

N° Enseignant/ Classe	Catégorisation 3						
	Catégorisation 1 (Profil professionnel)	Catégorisation 2				Moyenne annuelle	
		Profil de pratiques d'enseignement				Score annuelle	Catégorie
Climat 1	Climat 2	Pédagogique	Didactique				
CP63	NC	Moyen	Faible	Faible	Moyen	5,94	Moyen
CP71	P21	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	6,25	Fort
CP58	P21	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	4,89	Moyen
CP67	P22	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	6,11	Moyen
CP80	P22	Moyen	Faible	Moyen	Moyen	4,28	Faible
CP86	P23	Moyen	Moyen	Moyen	Fort	5,77	Moyen
CP65	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	6,63	Fort
CP83	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	5,51	Moyen
CP53	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	5,08	Moyen
CM83	NC	Fort	Moyen	Moyen	Fort	5,33	Moyen
CM65	P21	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	4,77	Moyen
CM64	P22	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	4,42	Faible
CM71	P23	Faible	Faible	Moyen	Faible	6,08	Moyen
CM70	P23	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	5,80	Moyen
CM86	P23	faible	Fort	Moyen	Moyen	5,15	Moyen
CM81	P24	Moyen	Fort	Fort	Moyen	6,36	Fort
CM55	P24	Fort	Moyen	Fort	Fort	6,08	Moyen
CM80	P24	Moyen	Fort	Fort	Moyen	5,26	Moyen

On relève une prépondérance de la catégorie « moyen » sur l'ensemble des combinaisons pour la catégorisation « profil de pratiques d'enseignement » qui résulte du croisement entre « profil professionnel » et « observations ».

Les catégorisations statistiques 1 et 2 ont permis d'identifier des cas d'enseignants contrastés à approfondir et analyser qualitativement pour comprendre le sens des pratiques.

L'étude de cas est menée à partir de l'ensemble des données, contexte, questionnaires, entretiens pré-post leçon, observations de six séances par enseignant; les enregistrements vidéos des pratiques ont été traités avec le Logiciel TRANSANA.

A titre d'exemple, nous présentons une comparaison entre deux profils de pratiques en CP2, celles des enseignantes F-N°31 et L-N°38.

Le contexte: des écoles proches mais un environnement pédagogique très différent.

Les deux classes observées se situent dans deux écoles publiques de même taille (7 à 9 classes) de deux régions différentes avec peu de moyens didactiques l'une et l'autre, mais l'école 31 est soutenue par la communauté qui fournit quelques moyens alors que l'école 38 semble plus démunie. La taille des classes est voisine et pléthorique (74 et 68 élèves, la répartition garçons filles équivalente, mais il y a plus de redoublants dans l'école 38).

Mais surtout les deux enseignantes sont dans un environnement pédagogique très différent : dans l'école 31, l'enseignante travaille en équipe avec ses collègues et le Directeur, a des activités de PAC, (Plan d'Action Collective) et de PAI (Plan d'Action Individuelle) ; l'école pratique le travail collaboratif entre élèves en dehors de la classe, le travail de groupes au sein des classes et l'accent est mis sur le traitement des difficultés des élèves.

Dans l'école 38, il n'existe aucun soutien pour la jeune enseignante qui se retrouve seule et ne peut échanger sur sa pratique avec ses collègues et partager ses difficultés de débutante avec peu de formation.

Une même catégorie socio-professionnelle mais des profils de pratiques d'enseignement différentes

Les deux enseignantes F. et L. sont des célibataires de 27 et 28 ans qui ont trois ans et moins de service dans l'enseignement dont une dans le CP2 dans lequel elles ont été observées.

Toutes deux ont été recrutées avec le BEPC, elles ont eu deux ans de formation initiale, mais si F. a suivi plus de trois fois des actions de formation continue dont des GAP, L. dit ne pas avoir eu de formation continue et n'a pas renseigné toutes les rubriques afférentes.

Toutes deux sont Institutrices Adjointes Certifiées (IAC). Et ont obtenu le CEAP.

Au niveau de leurs pratiques déclarées, elles ont aussi des points communs sur leur préparation de cours qui est quotidienne, sur le fait qu'elles privilégient pour l'une (31) le matériel et les contenus, pour l'autre (38) les objectifs, les contenus, le matériel ; mais elles placent toutes deux en dernier « les prévisions de solutions aux éventuelles difficultés ». Pour leur enseignement, elles se réfèrent d'abord au programme pour l'une ou au memorandum et au programme pour l'autre, puis aux besoins des élèves. Elles affirment aussi que la correction en classe est toujours faite par la Maîtresse, jamais ou rarement par chaque élève.

Leur conception de l'enseignement est donc très liée au modèle de la PPO et de la méthode interrogative préconisée par l'Institution, demandée par l'Inspection, majoritairement présente dans l'ensemble des séances observées et que toutes deux suivent à la lettre.

Par contre leur conception de l'apprentissage diffère : si F l'enseignante 31 elle, est partagée entre une logique d'apprentissage et une logique d'enseignement, en revendiquant le questionnement et la répétition comme étant la pratique recommandée par l'Institution, mais se disant aussi pour la mise en découverte de l'élève et se voulant « médiateur auprès des apprentissages », on peut penser qu'elle est sensible à une centration sur l'apprentissage et on la voit dans sa pratique mettre davantage les élèves en activité de réflexion et de production, se préoccuper des difficultés des élèves et mettre en place des remédiations.

Dans le traitement statistique, on la retrouve dans le groupe 2 des enseignants de moins de 10 ans de pratique centrée sur une « logique d'apprentissage » (C22).

L'enseignante L, de l'école 38, a une conception de l'apprentissage entièrement centrée sur l'enseignement et cherche à suivre le modèle PPO préconisé par l'Institution, et étant seule, elle n'a pas les moyens d'essayer d'autres pratiques davantage centrées sur chaque apprenant et répondant à leurs besoins. Dans le traitement statistique, on la retrouve dans le groupe 2 des profils C21 des enseignants de moins de 10 ans de pratique centrée sur une « logique d'enseignement ».

Et lorsqu'on compare les trois dimensions constitutives analysées, les dimensions relationnelle, pédagogique, didactique, c'est à ce niveau que personnalité et pratique diffèrent ;

Sur le plan relationnel, F montre une attitude positive et bienveillante avec ses élèves alors que L a une attitude réservée et effacée, qui lui crée des problèmes de gestion de classe. Alors que F tient sa classe par sa présence, son implication en créant une ambiance communicative et en stimulant un agir collectif, L est en retrait et ne parvient pas à s'imposer malgré les incessants rappels à l'ordre peu suivis.

Sur le plan pédagogique, toutes deux utilisent le questionnement mais uniquement avec des questions fermées qui appellent les réponses uniques, attendues pour L, alors que F fait alterner questions fermées et questions ouvertes qui stimulent la réflexion, où l'élève peut s'exprimer librement. Au niveau du mode de communication, tous les épisodes de L sont « inducteurs » menés par la Maîtresse, qui introduit et ferme l'échange, mène le rai-

sonnement en fonction de l'objectif selon un mode « discursif ». Alors que F met en place à la fois « épisodes inducteurs » et « épisodes médiateurs » d'échanges avec les élèves et entre élèves. L sollicite les apports des élèves, stimule leurs contributions, leurs initiatives dans une relation complémentaire, réciproque en prenant en compte leurs propositions, prenant appui sur leurs apports selon un mode « intégratif » (Altet, 1994).

Les formats d'interaction se situent tous chez L dans une « logique mécanique/reproductive » (Questions fermées, prédominance de réponses attendues des élèves, tours de paroles courts, réponses non expansives) (Pekarek Doehler, 2002) alors que chez F il existe aussi des formats d'interaction dans la « logique d'échange communicative » (questions ouvertes, interventions diversifiées, plus longues des élèves).

L fait une évaluation brève des réponses données ou passe sans mot dire, alors que F renforce, reformule, réutilise les bonnes réponses données.

L met en oeuvre un guidage fermé des élèves alors que F a un guidage ouvert qui met davantage en activité les élèves.

Sur le plan didactique, les niveaux taxonomiques visés se situent au niveau de la connaissance et de la mémorisation ; il s'agit de fixer par répétitions des savoirs et savoir-faire de base en CP2. La répétition est systématiquement mise en oeuvre par L très utilisée aussi par F qui, en plus des moments de répétition par tous, met en place des moments de production d'exemples entre élèves, quelques moments de structuration du savoir autres.

Les observations dans le domaine didactique sont plus importantes chez F qui met en place beaucoup plus de consignes, d'explicitations et d'appuis didactiques que L. Le contrat didactique dans la situation de classe de L consiste en de la participation, des réponses aux questions posées, de l'évaluation et de la répétition des bonnes réponses; dans la situation de classe de F, c'est davantage un contrat basé sur des échanges, de la collaboration en vue de la production du savoir.

Au niveau de la correction des erreurs, elle est collective chez les deux maîtresses, mais elle est faite systématiquement par L alors que F fait aussi corriger les erreurs par les élèves.

Dans les deux classes, il y a peu de remédiation et de différenciation en classe ; par contre F fait faire de la remédiation hors de la classe dans les travaux de groupes avec tutorat par les élèves chefs de groupe.

C'est au niveau de la prise en compte diagnostique et du traitement didactique des erreurs que des formations semblent nécessaires.

Au niveau des résultats des élèves, la moyenne annuelle de la classe de F est de 6,11, parmi les plus hautes des CP2, celle de L de 5,42 les plus basses.

Les caractéristiques générales suivantes des pratiques ont pu être dégagées à l'issue des 270 observations et du traitement des données.

Dans les classes primaires du Burkina, le questionnement est omniprésent, et les classes sont participatives : les chercheurs ont constaté qu'à l'école burkinabè, le maître questionne pour enseigner, l'élève répond, répète pour apprendre. Le maître détient le monopole de la parole, l'élève écoute, répond et retient. Il s'agit essentiellement de cours dialogués. Cette observation est surtout vérifiée dans la classe de CP2 où les maîtres posent beaucoup de questions, les imposent. Ce sont des questions simples qui s'enchaînent, des questions de bas niveau taxonomique (connaissance, compréhension). Les questions posées sont fermées et de type factuel, qui appellent la réponse attendue. Ce questionnement sollicite sans cesse les élèves, qui participent en y répondant. Des questions ouvertes ont été observées surtout en 6^e année.

Des traces de PPO sont aussi relevées : en formation initiale les enseignants du Burkina Faso ont été seulement préparés à la Pédagogie Par Objectifs. Il s'agit pour l'enseignant de définir des objectifs à atteindre, de choisir des méthodes pour y arriver, et d'en prévoir l'évaluation. L'enseignant utilise ainsi une pédagogie centrée sur l'apprenant mais qui reste imposée par l'enseignant et le problème de l'appropriation des objectifs n'est pas résolu pour autant. Dans un courant plus contemporain, le « courant centré sur l'apprentissage » l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève en train d'apprendre, et qui construit par lui-même son savoir et se l'approprie. Cette pédagogie reste à un niveau taxonomique bas d'objectifs : les activités proposées par les enseignants se situent généralement dans les niveaux taxonomiques élémentaires (connaissance, compréhension, application) et vont rarement aux niveaux complexes (analyse, synthèse, évaluation) de la taxonomie de Bloom. La connaissance et la mise en œuvre d'une plus grande maîtrise de la PPO mais aussi d'autres pédagogies de l'apprentissage ou de l'approche par les compétences s'avèrent nécessaires conformément aux objectifs de la réforme éducative en cours au Burkina Faso et qui veut allier PPO et APC dans une Approche Pédagogique Intégratrice (API).

Des caractéristiques des trois domaines constitutifs des pratiques d'enseignement. Si le poids du climat relationnel positif est important dans les classes, car les élèves sont très sollicités et participatifs, le Domaine Pédagogique de la gestion et de l'organisation des conditions d'apprentissage est

celui qui regroupe le plus d'observations : les enseignants burkinabé sont très préoccupés du volet pragmatique des actions et interactions concernant l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage ou du groupe-classe. Par contre, c'est au niveau du Domaine Didactique que les observations sont les moins nombreuses. La question du savoir, de sa construction et de son appropriation semble ne pas être une préoccupation première et se situe chez les maîtres derrière celle de l'organisation pédagogique.

Les chercheurs ont relevé un besoin de structuration des connaissances en dehors de la fixation mnémorique très présente. Ils ont aussi constaté une faible intervention des enseignants dans la correction des erreurs, qui reste très générale et collective. Selon les échanges avec l'équipe des encadreurs membres de l'équipe locale, la correction des erreurs individuelles reste faible. Les enseignants s'intéressent aux élèves les meilleurs et ont tendance à s'intéresser moins aux plus faibles. Une formation à la pédagogie des erreurs (Astolfi, 1997) et à la remédiation s'avère ainsi nécessaire.

Ce qui frappe dans l'ensemble des observations faites dans toutes les classes, c'est le poids du climat relationnel positif et le peu d'observations relevées au niveau du climat négatif, réprimandes, sanctions, punitions... Les sollicitations des maîtres sont nombreuses, le ton, les expressions, les gestes, les déplacements sont encourageants chez la plupart des enseignants qui, par leur présence et leur dynamisme, motivent les élèves. Quelques-uns manquent d'implication et de présence, mais c'est la minorité dans les classes observées. Ainsi, dans ces classes pléthoriques (de 60 à 130 élèves), la plupart des enseignants tiennent leur groupe-classe, il y a bien des rappels à l'ordre, mais les nombreuses règles de fonctionnement jouent leur rôle et la gestion du groupe-classe est organisée. Comme les élèves sont sollicités par de nombreuses questions, les classes sont vivantes et participatives et une ambiance communicative de travail caractérise ces classes.

Bien sûr certain(e)s enseignant(e)s, manquent de présence et ont plus de mal à tenir leur classe, particulièrement en CP2, ou ne font pas le choix d'organiser des travaux de groupe pour se faire soutenir par « des élèves chefs de groupe », par manque de formation. Au vu des larges effectifs, un besoin de forte organisation de la classe s'impose : certains enseignants passent du mode classique (tous les élèves assis sur des bancs en face du maître) à des tentatives de faire autrement (par exemple des élèves assis par groupes en demi-cercle avec des chefs de groupes, etc.), ou s'essayent aux travaux de groupes, une formation à la technique du travail de groupes devra être envisagée.

De même, peu de pratiques métacognitives ont été observées dans les classes ou de pratiques différenciées ou individualisées, vu le nombre des élèves par classe.

Les résultats de la recherche ont été partagés avec les enseignants et les encadreurs et des outils de formation basés sur l'analyse des pratiques ont été conçus pour travailler avec les enseignants les difficultés rencontrées.

Conclusion et perspectives de formation

Ainsi, les chercheurs d'OPERA ont pu montrer qu'en conceptualisant et mesurant trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes, on peut caractériser les pratiques observées en Afrique sub-saharienne dans des classes à larges effectifs et qu'on peut également identifier celles qui ont le plus d'effets sur les résultats des élèves. Le processus enseignement-apprentissage analysé ainsi à partir des activités et des interactions maître et élèves est une des entrées permettant d'accéder aux multiples facteurs qui font l'efficacité d'un enseignant. Cependant, comme Hamre ou le réseau OPEN l'ont aussi montré, ces interactions entre les maîtres et les élèves sont les aspects les plus importants du travail de l'enseignant quelle que soit le contexte. Cette recherche sur les pratiques de l'école primaire en Afrique sub-saharienne a permis de montrer que ce modèle en trois dimensions est consistant pour comprendre l'enseignement-apprentissage et fonctionne quels que soient les contextes : européen, américain ou africain.

De plus, à partir de la recherche, l'objectif du projet OPERA est de contribuer à l'amélioration de la qualité par la construction d'outils de formation issus des résultats de la recherche. Il s'agit pour les chercheurs de repérer, sur le terrain, dans les classes, les besoins et de construire en conséquence des outils d'observation, d'analyse et d'évaluation des pratiques. Ces outils de formation concernent aussi bien les enseignants eux-mêmes que leurs encadreurs. Ils sont conçus par les acteurs locaux et sont expérimentés, amendés et mis à la disposition du personnel enseignant et d'encadrement.

Différents outils d'observation, d'analyse et d'auto-évaluation, seront mis à la disposition des enseignants et des encadreurs pour les aider à prendre conscience du fonctionnement des pratiques et à les améliorer, chacun à son niveau :

- des fiches de questionnement pour travailler les représentations sur l'enseignement-apprentissage ;

- des grilles de lecture et d'analyse de leçons et des outils d'auto-évaluation, à partir des verbatim des pratiques observées ou d'autres pratiques ;
- de courtes séquences didactiques enregistrées en vidéos illustrant des pistes possibles de construction des savoirs dans les trois disciplines enseignées.

Ces outils articulant recherche et formation se situent dans la perspective d'un développement professionnel d'enseignants capables de jugement professionnel et de réflexivité.

Notes

¹ Le projet OPERA (2013-16) est une recherche dans les classes, pilotée par Marguerite Altet (Université de Nantes), Hamidou Nacuzon Sall, (Université de Dakar, CUSE), Afsata Kaboré-Paré (Université de Koudougou), financée par l'AFD et le PME, projet mené par l'AUF.

Présentation de l'Auteur: M. Altet était professeure des Universités en Sciences de l'éducation, responsable d'un axe du CREN et du Réseau OPEN; elle a été directrice des IUFM des Pays de la Loire jusqu'en 2007. Elle s'est occupée, pendant plusieurs années, de la formation des enseignants et elle a théorisé le dispositif de l'Analyse de Pratique qui a été appliqué chez les IUFM français. Sa dernière publication est *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (2009), une exemplification d'analyse plurielle. L'article a été co-écrit avec les professeurs Tindaogo Valléan (Université de Koudougou-LAPAME) et Mouhamadoune Seck (Université de Thiès-CUSE).

Bibliographie

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF
- ALTET, M & VINATIER, I. (2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR.
- ALTET, M., BRU, M. & BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012), *Observer les pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET, M. SALL, N. PARÉ, A. (2014), *OPERA. Rapport préliminaire de recherche sur l'Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages au Burkina Faso*, Paris, AUF-AFD-GPA-PME.
- ASTOLFI, JP. (1997), *L'erreur, outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- BRU, M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.

- BRU, M. ALTET, M. & BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004), «A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», *Revue Française de pédagogie*, 148, 75-87.
- CLANET, J. (dir). (2009), *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations?* Rennes, PUR.
- CONFEMEN & AIF (2012). Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger. Quel bilan ? (En ligne, www.confemen.org/wp-content/upload/2012/06/Rapport_Niger_Thématique-10.pdf (consulté le 13 janvier 2013)).
- COOMBS, PH. H. (1968), *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, Paris, PUF.
- DOGBE, Y-E. (1979), *La crise de l'éducation en Afrique*, Paris, Editions Akpagnon.
- HAMRE, B.K. (2013), *Using Classroom Observation to Gauge Teacher Effectiveness* (CLASS).
- HAMRE, B. K., PLANTA, R. C., DOWNER, J. T., DE COSTER, J., MASHBURN, A. J., JONES, S. M., BROWN, J. L., CAPPELLA, E., ATKINS, M., RIVERS, S. E., BRACKETT, M. A. & HAMAGAMI, A. (2013), «Teaching through interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms», *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487. (En ligne, <http://jstor.org/stable/10,1086/669616> (consulté le 12 juin 2014)).
- HATTIE, J. (2003a), *Teachers Make a Difference What is the research evidence ? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teacher*, Auckland, October. (en ligne, <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-maker-a-difference-ACER-%282003%29.pdf>. (consulté le 10 janvier 2015)).
- HATTIE, J. (2003b), *Teachers make a difference. What is the research evidence ?* paper presented at the Australian Council for Educational research Annual Conference Building Teacher Quality : what does the research tell us ? 19-21. Melbourne : october. (en ligne, http://www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachersmakeadifference.pdf (consulté le 15 mai 20014)).
- Loi N° 013-2007/AN portant Loi d'Orientation de l'Education, du 30 juillet 2007, Burkina Faso.
- POURTIER, R. (2010), «L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances», *Afrique contemporaine* (3/n°235), 101-114.
- SALL, H., N. (1998), *La formation des enseignants : évaluation qualitative, quantitative in Depover et Noël*.
- SUCHAUT, B. (2002), *La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone: contexte, constat et facteurs efficacité*, Communication au colloque «L'éducation, fondement du développement durable en Afrique », organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques Fondation Singer-Polignac, 7 novembre.