

OPERA

Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages

OPERA



**AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE**



AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT



**PARTENARIAT MONDIAL
pour L'ÉDUCATION**

une éducation de qualité pour tous les enfants

Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014
Rapport préliminaire février 2015



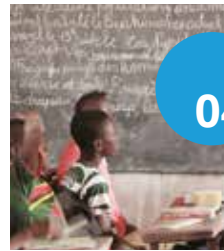
01



02



03



04



05



07



06

Les auteurs du rapport préliminaire de recherche sont les coordonnateurs scientifiques du programme OPERA :

- **Professeure Marguerite Altet**, *Université de Nantes (France)*
- **Docteure Afsata Paré-Kaboré**, *Maître de conférences CAMES, Université de Koudougou (Burkina Faso)*
- **Professeur Hamidou Nacuzon Sall**, *Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)*

Ont directement contribué au rapport :

- **Alphonse Nagnon**, *formateur à l'ENS de Koudougou, doctorant*
- **Innocents Ouédraogo**, *maître-assistant, Université de Koudougou, membres du Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation et de Politiques éducatives (LAPAME) de l'Université de Koudougou*

Pour le traitement et l'analyse des données de la recherche, ce rapport a bénéficié des expertises de la Chaire UNESCO en sciences de l'éducation (CUSE) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et notamment de :

- **Bakary Diarra**, *maître-assistant*
- **Bamba Déthialaw Dieng**, *docteur, assistant*
- **Salimata Faye Diop**, *docteur, assistant*
- **Baye Daraw N'Diaye**, *chargé d'enseignement*
- **Mouhamadoune Seck**, *maître-assistant*
- **Mbaye Sène**, *maître-assistant*

L'organigramme du programme OPERA et l'ensemble de ses acteurs figurent en annexe du rapport.

Tous les noms sont indiqués par ordre alphabétique.

	Introduction Justification et but d'OPERA	page 04
	Sigles et abréviations	page 11
01	La question enseignante dans le contexte international et burkinabè	page 13
02	Choix théoriques et méthodologiques	page 37
03	Les enseignants : profils professionnels	page 55
04	Les pratiques d'enseignement observées	page 69
05	Les études de cas	page 95
06	Synthèse	page 133
07	Conclusion	page 143
	Bibliographie et références	page 149
	Annexes	page 167



LA JUSTIFICATION ET LE BUT D'OPERA

Ouvrir la boîte noire que constituent les enseignements effectivement dispensés en classe dans des durées imparties, rentrer dans les classes en pleine activité pour les voir vivre, pour observer les maîtres à l'œuvre et les élèves acquérir de nouveaux moyens et de nouvelles ressources pour leur développement cognitif et affectif, telle est la nouvelle piste empruntée par la recherche en éducation pour aider les élèves à mieux changer leur façon d'apprendre et les maîtres à mieux les y aider, en améliorant la qualité de l'éducation. La recherche OPERA, conçue à la suite du Séminaire final organisé du 10 au 12 juin 2009 par le CIEP sur l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, est selon les visions de ses concepteurs initiaux une volonté et une vision pour développer la qualité de l'éducation pour tous tout au long de la vie en en créant les conditions tout au long du primaire, en particulier en améliorant les pratiques enseignantes. La recherche s'inscrit ainsi dans la perspective de recherches en éducation qui viennent compléter les recherches input-output.

OPERA tient pour acquis que les questions éducatives sont inséparables des questions qui se posent dans les contextes sociaux, contextes sociaux qui sont des tout globaux. Les questions éducatives sont une forme grossière et déformée, facile à observer des sociétés, des réalités, des pratiques sociales et des phénomènes sociaux qui peuvent y être observés. Jamais, l'éducation ne semble avoir suscité autant de questions et d'intérêts que depuis le Sommet de Jomtien de 1990. Sans remonter jusqu'aux textes devenus classiques comme *la crise mondiale de l'éducation* (Coombs, 1968) ou Yves-Emmanuel Dogbe (1979) ou la sociologie historique de Boubacar Ly (Ly, 2009 en 6 tomes), comme le souligne Roland Pourtier (2010), «l'Afrique n'échappe pas à l'interrogation universelle sur la finalité de l'enseignement et aux inquiétudes qu'elle suscite». Les pays d'Afrique au Sud Sahara (ASS) semblent même être au centre des grandes préoccupations actuelles faites d'incertitudes pour l'atteinte des objectifs et le respect des échéances fixés par le Forum de Dakar de 2000. L'éducation y est dans une situation très critique, surtout au plan qualitatif, sorte de tonneau des Danaïdes des temps modernes.

Situation aux origines historiques que le rapport du groupe de travail au Premier ministre de la République française sur *la coopération dans le*

secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique Subsaharienne (2001) appréhende en fonction du poids de l'héritage colonial :

« Aux données quantitatives se greffe en effet le constat de l'inadaptation de ces systèmes aux réalités nationales, qui a posé d'énormes difficultés de calibrage entre l'offre et la demande éducatives. Car naturellement, la forte augmentation des effectifs n'a pas été sans conséquence sur le rendement interne des systèmes éducatifs.

La qualité de l'enseignement a considérablement baissé dans tous les niveaux, certes parce que les capacités d'accueil des établissements n'ont pas été augmentées proportionnellement à l'accroissement du nombre des élèves, mais également parce que l'organisation pédagogique s'est révélée inappropriée pour une éducation de masse. La faible compétence pédagogique de la plupart des enseignants, souvent peu adeptes des méthodes actives, a également contribué à cet échec, qui s'est rapidement traduit par des taux de redoublement et d'abandon importants. Née à l'époque coloniale, l'école africaine était en réalité destinée à former les cadres administratifs dont la colonie avait besoin. A partir de 1960, la plupart des pays – francophones et anglophones – ont donc connu un développement rapide de leurs systèmes scolaires, en particulier dans l'enseignement secondaire. Ceci s'est traduit par un accroissement progressif des ressources consacrées à ce niveau d'enseignement, au détriment de la formation de base dite "de masse", dont les ressources se sont proportionnellement appauvries. Les ex-colonies françaises ont favorisé cet effort en faveur de l'éducation secondaire qui a conduit par exemple les pays du Sahel à la situation que nous leur connaissons aujourd'hui. »

Plus récemment en 2007 pour la République française principal partenaire de nombreux pays d'ASS, la Direction générale de la coopération internationale et du développement du Ministère des Affaires étrangères et européennes mettait en exergue dans son rapport *la coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique :*

« (...) les problèmes de gestion et de gouvernance (qui) sont prégnants. La régulation des flux d'élèves correspond encore trop souvent à une simple résultante des intérêts particuliers et non à la recherche déterminée de l'intérêt général. Les carences de pilotage et l'absence d'une gestion efficace, à tous les niveaux du système, sont soulignées dans pratiquement tous les RESEN23. De ce fait, la transformation des ressources en résultats reste très problématique. La

généralisation de la scolarisation primaire, la croissance des flux observée aux autres niveaux, la gestion des ressources humaines et l'organisation des cursus ne sont pas pour l'instant suffisamment placées sous le signe d'une véritable recherche de la qualité des formations dispensées, d'un souci suffisant de pilotage par les résultats et d'une prise en compte effective des besoins de la société et de l'économie. Ceci se traduit par un excès des redoublements, des sorties précoces du système, des acquisitions en fin de cycle peu satisfaisantes et des formations sans débouchés 24. Les raisons en sont bien sûr multiples : trop grand degré d'aléa dans la répartition des ressources, programmes scolaires inadaptés, supports pédagogiques insuffisants, pénurie d'enseignants ou formation inadéquate de ceux-ci, pratiques pédagogiques et didactiques non pertinentes et trop peu contrôlées, encadrement pédagogique et administratif insuffisant, temps scolaire réel souvent déficitaire, absence de décentralisation et de déconcentration, manque d'autonomie des établissements scolaires, réticences des autorités nationales à associer les familles et les communautés scolaires à la gestion des écoles, etc. »

Face à ces constats de la République française, le Pôle de Dakar qui en est une institution spécialisée de diagnostic de l'état des systèmes éducatifs à travers le monde, traitant du *Défi enseignant* montre que :

« La qualité des apprentissages augmente avec le niveau de recrutement des enseignants, avec la dotation en matériel didactique, notamment en manuels scolaires, et soulignent la décroissance de ces mêmes apprentissages avec l'élévation de la taille de classe. De ces résultats, les chercheurs retiennent surtout que l'effet de ces facteurs, selon leur niveau de dotation, diffère à la fois en termes d'intensité et de coûts. En intégrant ces résultats dans des arbitrages contraints qui prennent en compte les développements quantitatifs induits par les objectifs de Dakar, les chercheurs aboutissent donc à des recommandations différentes en matière de politique éducative. La comparaison de l'impact et des coûts des différents facteurs suggère, par exemple, qu'il y a plus à gagner aujourd'hui, en quantité comme en qualité, dans la plupart des systèmes éducatifs africains en privilégiant les dotations en manuels scolaires, la réduction des tailles de classe, l'amélioration des systèmes de gestion et d'animation pédagogiques qu'en favorisant une élévation du niveau de recrutement des enseignants. »

Pour Jean-Marc Bernard, Beifith Kouak Tiyab (tous deux Analystes au Pôle de Dakar), et Katia Vianou (PASEC CONFEMEN, 2004), la question du profil des enseignants est une des préoccupations principales :

« A travers cette interrogation sur la qualité, on voit bien que la question qui fait jour est en fait celle des profils ensei-

gnants qui permettront de réaliser la scolarisation primaire universelle. Le problème est très souvent posé en termes d'arbitrage entre la scolarisation du plus grand nombre d'enfants possible et la qualité de l'enseignement dispensé. Le recrutement d'enseignants non fonctionnaires, qui est autant le fait des gouvernements que celui des communautés, serait un choix délibéré en faveur de la scolarisation du plus grand nombre au détriment de la qualité de l'éducation. »

C'est dans la même veine que la CONFEMEN qui s'intéresse à *La qualité de l'éducation : un enjeu pour tous*, souligne que :

« Les problèmes liés au métier d'enseignant dans le cadre d'une réforme curriculaire sont de plusieurs ordres. D'abord, les informations sur la nécessité de changer les pratiques ainsi que les explications sur l'approche adoptée, notamment l'APC, ont été insuffisantes et ne permettent pas aux acteurs de comprendre les biens fondés de la réforme, d'y adhérer et de s'impliquer à toutes les étapes du processus. »

Pour Bruno Suchaut qui adopte une perspective plus globale, c'est la question des apprentissages des enfants qui est au cœur de la qualité, elle-même liée aux conditions d'apprentissage mises en œuvre par les enseignants (2002) :

« Les pays s'engagent alors dans une bataille qui doit se mener simultanément sur deux fronts : celui de la quantité et celui de la qualité ; le développement quantitatif de la scolarisation primaire ne devant donc pas s'effectuer au détriment de l'aspect qualitatif. Il faut scolariser davantage d'enfants dans une école où les enfants apprennent suffisamment. Sans entrer dans un débat sur la définition du terme de qualité, il ne fait sans aucun doute que la référence à ce que les élèves apprennent effectivement dans les classes (en termes de connaissances et de compétences) est incontournable. Il se pose alors la question de la définition d'un standard de qualité de l'école primaire qui n'est pas indépendant des conditions concrètes d'apprentissage des élèves : formation des maîtres, équipements pédagogiques, taille des classes... »

D'où il ressort le rôle que doivent jouer les enseignants et la place centrale qu'ils occupent dans l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs (Nacuzon 1996 ; Nacuzon & De Ketele 1997). A propos, d'efficacité et d'équité, dans sa vision de la *seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique en 2006-2015*, l'Union Africaine fixait comme objectif pour relever le défi de la qualité de l'éducation :

« (...) veiller à ce qu'il y ait des enseignants en nombre suffisant dans le but de satisfaire la demande des systèmes d'enseignement et s'assurer que tous les enseignants

ont les qualifications requises et disposent des connaissances, compétences et aptitudes requises pour enseigner efficacement. Les enseignants devraient être également bien soutenus et bien payés pour permettre des niveaux élevés dans la motivation. »

Le tableau général de la situation de l'éducation en ASS ainsi esquissé montre l'ampleur des défis à relever et des tâches à réaliser pour gagner le pari de la qualité de l'éducation, en ayant présent à l'esprit comme le souligne Roland Pourtier (2010), au-delà de la question des langues d'enseignement, que :

« Quand on entreprend d'évaluer la situation actuelle de l'enseignement en Afrique, il convient de ne pas oublier ce point de départ. La perspective historique est indispensable pour relativiser les discours sur la « crise » de l'enseignement. Un demi-siècle d'indépendance représente une durée suffisante pour mesurer le changement et ses limites. Que les objectifs initiaux aient été trop ambitieux pour pouvoir être atteints ne doit pas occulter la réalité des progrès réalisés en matière d'éducation et d'alphabétisation. »

Après le Sommet mondial de Jomtien de 1990 (UNESCO 1990 -1996) et le Forum de Dakar (UNESCO 2000), les politiques et programmes sectoriels en éducation adoptés dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara ont mis l'accent sur les intrants nécessaires à la qualité (manuels scolaires, formation initiale et/ou continue des enseignants, encadrement et supervision, réforme des curricula), et parfois aussi sur les processus ; ils ont peu considéré des questions d'ordre général comme la redevabilité des établissements ou l'implication des parents dans la gouvernance des écoles. Ils n'ont toutefois pas accordé une attention suffisante à ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire », aux processus réellement à l'œuvre dans les classes et dans les écoles.

Malgré les efforts et les résultats obtenus à la suite de Jomtien 1990 et Dakar 2000, la qualité ne semble pas être souvent au rendez-vous ; les résultats souvent mitigés de la formation des maîtres telle que déployée actuellement dans les pays d'Afrique francophone soulèvent bien des controverses.

Certains auteurs estiment que les enseignants peu qualifiés font de meilleurs résultats que les enseignants qui ont reçu une formation initiale ; ce que des études tentent de vérifier (CONFEMEN, 2004 ; Kantabase, 2010, Barahinduka, 2010). Les bilans des études menées en ASS, les études PASEC, RESEN et TISSA (Unesco Pôle de Dakar mars 2011) montrent des variations dans l'impact des enseignants sur la qualité et les résultats de l'enseignement.

Les méta-analyses les plus crédibles soulignent que les enseignants sont les facteurs déterminants, en dernière analyse dans la réussite scolaire (Hattie, 2003 ; Hattie, 2009). En ASS, c'est souvent le niveau de recrutement et le manque de formation initiale et continue des enseignants qui se répercutent négativement sur les rendements des systèmes éducatifs. Quelques études réalisées au Sénégal et au Mali sur des financements de l'USAid (Venäläinen, World Bank avril 2008) ou de la Banque mondiale utilisant le Stallings snapshot pour mesurer le temps effectif d'enseignement (WORLD BANK (2007)) ont également mis en lumière l'inefficacité de certaines pratiques au niveau de la classe et de l'école, et la nécessité de prendre en compte l'effet-maître et l'effet établissement.

Particulièrement en ASS, le poids de la masse salariale des enseignants et le coût de la formation des enseignants (initiale et continue) grèvent lourdement l'efficacité et l'efficience de l'enseignement. Dans ces circonstances, comment redynamiser le rôle central des enseignants dans la gestion des processus effectifs d'enseignement-apprentissage et assurer la (re)qualification des dispositifs de développement professionnel des enseignants, indispensables pour améliorer aussi bien les pratiques enseignantes en lien avec les résultats des élèves que l'efficacité de la dépense publique.

Partant de tels constats et de la nécessité d'améliorer très sensiblement la qualité de l'éducation en ASS, il est important voire indispensable de mieux connaître et de partir des pratiques enseignantes effectives et observées, de les décrire, d'identifier et de construire le consensus autour de pratiques porteuses d'efficacité, mais aussi d'élaborer des références et des outils partagés par la profession toute entière.



LE PROJET OPERA

La caractérisation des pratiques enseignantes effectives en ASS est la raison d'être du projet OPERA qui, dans une logique « bottom-up » mené avec les acteurs, enseignants-chercheurs et inspecteurs d'un pays pilote, le Burkina Faso, accompagnés par trois experts du Sud et du Nord, vise à observer et analyser les pratiques enseignantes telles qu'elles sont effectivement mises en place dans le contexte de ce pays, puis à construire à partir des résultats de la recherche menée, des outils et des ressources de formation adaptables en réponse aux besoins repérés pour accroître l'efficacité des enseignants.

C'est pourquoi ce projet est articulé avec un autre dispositif de formation, l'initiative IFADEM de formation à distance des maîtres, cette articulation ayant pour objectif de faciliter la mise à l'échelle de ce projet au Burkina Faso mais aussi la dissémination des résultats du projet et le renforcement des capacités des laboratoires universitaires de recherche et d'ingénierie pédagogique des autres pays de la sous-région.

L'objectif serait d'y engager des processus comparables de refondation des dispositifs de formation et de supervision des maîtres.

Les objectifs du projet sont aussi alignés avec ceux du Partenariat Mondial pour l'Education et de son programme GRA, particulièrement le But Stratégique (BS) 2 et les Objectifs Stratégiques (OS) 3 et 4, qui mettent l'accent sur l'amélioration des acquisitions des élèves dans le domaine de la lecture et du calcul, et sur l'efficacité des approches enseignantes sur ces questions. Sont également poursuivis les BS 1, 3 et 4 ainsi que les OS 2 et 5 car une plus grande efficacité des interactions du maître avec TOUS ses élèves bénéficier en premier lieu aux élèves des groupes défavorisés, améliorer l'équité, et renforcer la demande sociale pour l'école ; le projet vise à développer aussi les capacités des institutions, à améliorer le système et à rendre plus efficace la dépense publique compte tenu du poids de la masse salariale et du développement professionnel des enseignants dans le budget récurrent des Etats.

Le projet s'articule également étroitement avec l'ensemble des initiatives et programmes régionaux de recherche, d'innovation et de renforcement des

capacités soutenus et financés par l'Agence Française de Développement en Afrique Subsaharienne francophone qui visent l'amélioration de la qualité de l'Education : (I) le PASEC (programme d'évaluations comparatives des acquisitions des élèves du primaire des pays africains francophones conduites par la CONFEMEN), (II) ELAN (promotion des langues nationales et du multilinguisme dans l'enseignement primaire mise en œuvre par l'OIF, Organisation Internationale de la Francophonie), (III) IFADEM (formation à distance des maîtres du primaire mise en œuvre par l'AUF, Agence Universitaire de la Francophonie, et l'OIF) ou encore (IV) le pôle de Dakar de l'UNESCO (analyses sectorielles, pilotage et management des systèmes éducatifs)¹. L'AFD a investi dans ces 4 programmes, qui s'inscrivent dans la droite ligne du but 2 et de l'objectif 3 du PME sur la promotion de l'enseignement en langue maternelle et l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement et des performances des élèves en lecture et calcul.

OPERA bénéficie du soutien du Partenariat Mondial pour l'éducation.



LES PRINCIPALES ACTIVITÉS ET OUTPUTS ATTENDUS D'OPERA

OPERA a porté une attention toute particulière :

- au renforcement des capacités opérationnelles des chercheurs du LAPAME² de l'Université de Koudougou ;
- à la conception et l'expérimentation des outils et protocoles d'observation contextualisés avec l'équipe locale, et à la formation des enquêteurs ;
- à une enquête extensive au Burkina Faso : observations de classes, des pratiques des enseignant(e)s, y compris avec l'enregistrement et l'exploitation de séquences audio et vidéo ; la mise en relation des observations avec des évaluations d'élèves, les caractéristiques et les représentations des enseignants ; le repérage de pratiques effectives existantes ;
- au rapport de recherche ; à la restitution au niveau national des résultats de la recherche et des recommandations pour susciter la prise de conscience

1 : L'AFD a investi sur ces différents programmes un financement à hauteur de 17,95M€ se répartissant de la façon suivante : PASEC (1,3M€ pour la période 2010-2012 et 4M€ pour la période 2013-2016), ELAN (4,5M€ sur 2012- 2014), IFADEM (4M€ pour la période 2012-2015) et Pôle de Dakar (4,15€ pour 2010-2013).

parmi les décideurs et au sein de la profession, et pour bâtir un consensus sur les stratégies de remédiation et de formation

- à la co-construction de la recherche avec les chercheurs nationaux ; à la mise en œuvre de guides méthodologiques d'observation et d'analyse, d'outils d'observation, d'évaluation ou d'auto-évaluation des pratiques enseignantes à l'usage des maîtres et de leurs superviseurs ; à la construction et la mise en ligne de ressources numériques pour la formation des enseignants (Banques de séquences vidéo commentées ou à analyser - données disponibles en open source).

Les résultats, ressources et outils issus de la recherche OPERA seront partagés et diffusés en ASS (pour les différents bénéficiaires : enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs et superviseurs, formateurs) et utilisés par IFADEM (une initiative francophone de la formation à distance des maîtres) dans plus de dix pays.

Des communications scientifiques issues de la recherche seront produites et diffusées à l'international.



LE DÉROULEMENT DU PROJET

Le projet bénéficie d'une revue de la littérature internationale sur les observations de classes et les pratiques enseignantes, particulièrement en Afrique subsaharienne francophone. Cette revue de la littérature sert de socle à la phase de construction des outils d'observation, en tenant compte du contexte spécifique du Burkina Faso à travers une étude contextuelle menée. La deuxième phase consiste en une observation extensive de classes sur un échantillon raisonné de 45 écoles et de 90 enseignants. La troisième phase a porté sur le traitement, l'analyse et l'exploitation des données recueillies. La quatrième phase est consacrée à la restitution des résultats de la recherche sur les observations puis à la construction d'outils d'évaluation et de ressources pour la formation, au bénéfice notamment d'IFADEM.

Le processus de requalification des dispositifs de formation et d'encadrement visé et souhaité à la suite d'OPERA doit nécessairement être conduit et mis en œuvre par les institutions nationales en charge de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation des formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs

et superviseurs.

Le but est de renforcer les capacités des institutions de recherche et de formation en éducation, particulièrement en ASS.

Coordonnée opérationnellement par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), la recherche est conduite par le laboratoire LAPAME de l'Université de Koudougou en partenariat avec la Direction des Etudes et de la Planification (DEP) et la Direction Générale de la Recherche, des Innovations Educatives et de la Formation (DGRIEF) du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA). La direction scientifique et l'appui méthodologique sont assurés par une équipe internationale pluridisciplinaire d'un professeur du Nord et de deux du Sud. Composé de deux professeurs du Nord et un du Sud, le Comité de suivi et d'évaluation est composé de deux professeurs du Nord et un du Sud, dont l'un est issu du conseil scientifique de l'initiative IFADEM.

La recherche a porté sur un échantillon de 45 écoles du primaire au Burkina Faso, avec 45 classes de CP2 (niveau 2) et 45 autres de CM2 (niveau 6 et dernière année), soit 90 enseignants. Le choix des écoles primaires observées raisonné (urbain, périurbain, rural) s'est opéré parmi les 200 écoles du PASEC. Les écoles sont aussi sélectionnées pour offrir la plus grande variété possible d'enseignants reflétant la réalité du corps dans le pays (genre, âge, niveau de recrutement et de formation).

La méthodologie de la recherche comporte à la fois des observations, des entretiens et des questionnaires et s'efforce de croiser les données recueillies par enseignant. Une formation préalable à la spécificité de la méthodologie a été assurée aux chercheurs et aux enquêteurs.

Réalisées par des binômes étudiants spécialement formés et accompagnés de superviseurs (enseignants chercheurs ou inspecteurs qui s'assuraient de leur travail), les observations se sont déroulées en deux étapes. Dans chaque classe au CP2 et au CM2, le maître a été observé pendant toute la durée d'une séance de calcul, une séance d'éveil et une séance de langue, selon les durées imparties des séances et des disciplines et, surtout, selon les activités et contenus effectivement programmés par le maître dans la progression de la classe, sans tenir compte de la présence d'observateurs et sans intention de leur présenter une leçon fut-elle modèle. Les observations sont recueillies grâce à la grille conçue à cet effet ; certaines séances ont été

filmées lors de la deuxième phase d'observation. Tout comme le modèle théorique sous-jacent à la recherche, la rédaction du rapport est fondée sur une approche en emboîtement de différentes parties les unes dans les autres, allant du plus général au plus spécifique :

01

L'introduction campe le contexte général de l'éducation à travers le monde et en particulier en Afrique au Sud du Sahara (ASS). Elle tente de montrer l'urgence qu'il y a à investir sur la qualité, urgence à compléter les études input-output de type économique ou sociologique par des études portant sur 'la boîte noire', c'est-à-dire des études sur ce qui se passe en classe, celles-ci devant être pragmatiques et essentiellement basées sur des observations, comme des monographies de ce qui se passe réellement en classe.

02

Viennent ensuite les choix théoriques et leur justification. Les choix sont principalement orientés par l'option prise de bien décrire ce qui se passe en classe lors d'une séance d'enseignement/apprentissage. D'où la nécessité de **chercher à capter** les moindres détails des événements, actions, interactions, etc., qui se produisent en classe, et non pas d'en prélever simplement des 'instantanés' ou snapshots. Empruntant à de multiples sources des plus anciennes (Flanders, de Landsheere, etc.) aux plus récentes (CLASS, OPEN, etc.), la **grille d'observation** conçue de façon ouverte à cet effet privilégie trois domaines reconnus comme constitutifs des pratiques enseignantes : le relationnel et le climat dans la classe ; le pédagogique et la gestion organisationnelle ; le didactique et la gestion du savoir. Les observations qui ont été faites à partir de cette grille montrent bien le caractère imbriqué des trois domaines.

03

La recherche portant principalement sur l'observation des pratiques enseignantes, les enseignants ont été mis au centre des interrogations. Cette centration sur les enseignants rend nécessaire de circonscrire avec le maximum de clarté la question enseignante à travers ses multiples facettes et telle qu'elle se pose en ASS en général et au Burkina Faso en particulier.

04

D'où également la nécessité de bien camper le cadre contextuel et de décrire qui sont les enseignants observés au Burkina Faso en faisant précéder les

observations par une collecte de données par questionnaires, sur le système éducatif et l'environnement pédagogique, depuis le niveau national jusque dans la classe : sur le cadre 'rapproché' de l'encadrement des enseignants dans les circonscriptions pédagogiques, dans les écoles, dans les classes physiques. Le recueil de données relatives aux caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants constitue le point d'orgue de la collecte de données sur les enseignants afin de les différencier selon des critères de caractéristiques communes.

05

Conduites selon l'approche exhaustive retenue et en deux phases, les observations ont été effectuées dans un échantillon de 45 écoles 90 classes, puis dans un sous-échantillon de 41 classes.

Les observations sont traitées selon une approche descriptive complétée par la recherche de sens en les croisant avec les profils qui se dégagent des caractéristiques communes des enseignants observés.

Les différentes étapes de croisement des observations avec les profils sociodémographiques et professionnels des enseignants tentent de faire émerger des pistes d'action de formation. Est en particulier recherché la catégorisation des enseignants en fonction de critères comme l'ancienneté dans le métier (dichotomisée en deux catégories : au plus 10 ans / plus de 10 ans), la représentation du métier (également dichotomisée en deux catégories : représentation plutôt centrée sur l'enseignement / représentation plutôt centrée sur l'apprentissage). La représentation que l'enseignant a/aurait du métier est construite à partir de questions qui lui ont été posées dans le questionnaire enseignant sur la manière de préparer les enseignements, de la dispenser, de les évaluer, d'encadrer les élèves, de les soutenir, d'évaluer, etc. L'analyse des items du questionnaire enseignant a abouti à répartir les enseignants en ces deux sous-ensembles : ceux qui sont/seraient plus préoccupés de préparer au mieux leurs interventions et de les dispenser selon les critères et exigences édictés par les différentes administrations qui les supervisent et encadrent, essentiellement les chefs d'établissement et les inspecteurs de l'éducation élémentaire.

La catégorisation qui résulte de cette analyse (profils professionnels) est utilisée par la suite pour tenter de comprendre, d'expliquer et d'interpréter tous les autres résultats qui suivent dans le traitement et l'analyse des données, en particulier les observations. Les profils professionnels dégagés servent ainsi comme perspective dans laquelle les données sont lues et interprétées. Ils sont les instruments majeurs d'analyse des données.

Les profils professionnels ont également été retenus parce qu'ils se prêtent mieux à construire des formations, les profils professionnels semblant plus porteurs d'effets pour des formations que les simples profils sociodémographiques. Par exemple, les profils professionnels révèlent que la majorité des enseignants observés aurait une représentation du métier plutôt centrée sur une logique d'apprentissage que sur une logique d'enseignement.

06

Sélectionnées en fonction de critères résultant des croisements des observations avec les profils des enseignants, les études compréhensives de cas de séances observées suivent à la trace les séances analysées à partir de leurs transcriptions par les observateurs et des vidéos qui accompagnent certaines d'entre elles.

07

A partir des résultats de la recherche, les projections sont tentées dans des perspectives de formation initiale et continue des enseignants à partir de ce qui semble se rapprocher le plus objectivement de leurs besoins réels pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé et des apprentissages qu'ils visent.

08

Les résultats de la recherche y compris les pistes d'actions de formation qui en résultent sont présentés lors d'un séminaire de restitution dont l'objectif principal est d'apporter les corrections et compléments indispensables au regard des acteurs observés, des responsables du système éducatif au Burkina, depuis le niveau le plus central jusqu'au maillon le plus déconcentré. Le séminaire de restitution a également pour objectif de soumettre les résultats, les méthodes qui y conduisent et les perspectives envisagées à la communauté des chercheurs en éducation afin d'aller vers l'intégration des outils de formation dans des institutions de formation initiale et continue des enseignants et le développement de recherches en éducation sur les observations des pratiques enseignantes.

Le rapport intermédiaire présente les principaux résultats de la recherche en sept parties

- 01 La question enseignante dans le contexte international et burkinabé
- 02 Les choix théoriques et méthodologiques
- 03 les enseignants : profils professionnels
- 04 Les observations : profils de pratiques d'enseignement et niveau d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels
- 05 Les études de cas
- 06 Synthèse et axes de réflexion pour la conception d'outils de formation
- 07 Conclusion

Le rapport intermédiaire présente les principales tendances des résultats de la recherche. Après la large consultation dont il sera l'objet notamment lors du Séminaire de restitution de Ouagadougou au premier trimestre 2015, il sera complété en 2015 par un rapport final.



SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AFD : Agence Française de Développement	IAC : Instituteur Adjoint Certifié
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie	IEPD : Inspecteur de l'Enseignement Secondaire
CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique	IC : Instituteur Certifié
CE1 : Cours Élémentaire première année	IP : Instituteur Principal
CE2 : Cours Élémentaire deuxième année	MENA : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
CEAP : Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique	MESS : Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur
CEB : Circonscription d'Éducation de Base	OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
CEBNF : Centre d'Éducation de Base Non Formelle	OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
CEDEAO : Communauté Economique Des États de l'Afrique de l'Ouest	PDDEB : Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base
CEP : Certificat d'Études Primaires	PDSEB : Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base
CM1 : Cours Moyen première année	PAEN : Projet d'Appui à l'Éducation Nationale
CM2 : Cours Moyen deuxième année	PAI : Plan d'Amélioration Individuel
CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage	PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
CP1 : Cours Préparatoire première année	PME : Partenariat Mondial pour l'Éducation
CP2 : Cours Préparatoire deuxième année	PPTE : Pays Pauvres Très Endettés
CPAF : Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation	SE : Système Éducatif
CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté	TAP : Taux d'Achèvement du Primaire
DEP : Direction des Études et de la Planification	TBA : Taux Brut d'Admission
DHD : Développement Humain et Durable	TBS : Taux Brut de Scolarisation
DPEBA : Direction Provinciale de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation	TCA : Taux de Croissance Annuel
EPT : Education Pour Tous	UEMOA : Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine
IA : Instituteur Adjoint	





LA QUESTION ENSEIGNANTE

dans le contexte
international et burkinabè

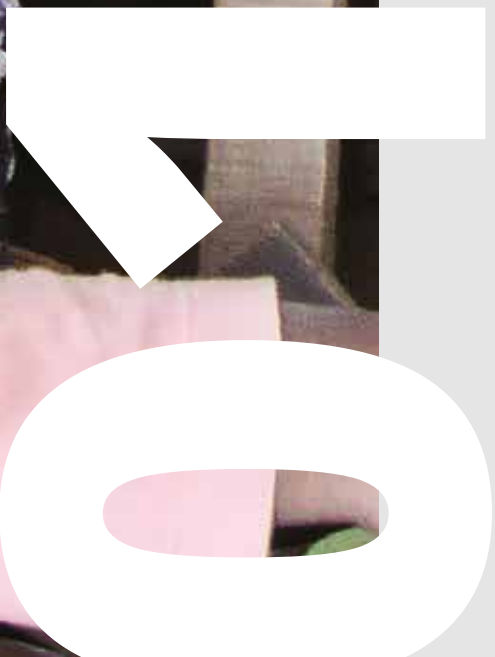




TABLEAU DE LA SITUATION MONDIALE DE L'ÉDUCATION ET EN ASS EN PARTICULIER

La Conférence mondiale de Jomtien de 1990 puis le Forum de Dakar de 2000 amplifient les questions posées à l'éducation parmi lesquelles celles qui sont relatives aux enseignants. À côté des études de type sociologique ou économique (Huberman, 1989 ; Sall et Sow, 1998 ; Van Zanten ; Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat, 2008, 2012, 2013 ; Duru-Bellat et col, 2008 ; Marc Dmeuse et col, 2012 ; Bruno Suchaut, 2002 ; Jean Bourdon et col, 2007 ; Hauseck, 2005 ; Barbara Bruns, 2014) ou psychologique (Anny Cordié, 1998) des études de facture plus pédagogiques et didactiques montrent la position déterminante des enseignants et leur rôle primordial dans la qualité de l'enseignement (E.C. Wragg, 1999 ; Martin Carnoy et col, 2012 ; Hamre et col, 2013 ; JAC Hattie 2003, 2009). Qualité est ici prise dans son sens le plus générique recouvrant la qualité intrinsèque des enseignements et des apprentissages qui leur sont liés, les résultats en termes de succès ou d'échec, etc.

Dressant le bilan des engagements pris à Dakar pour l'horizon 2015, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014* (Unesco 2014) tire la sonnette d'alarme en soulignant que :

Dans beaucoup de pays figurant parmi les plus pauvres, la qualité de l'éducation est freinée par la pénurie d'enseignants, qui provoque fréquemment une surcharge des effectifs dans les petites classes et les zones les plus démunies. Les besoins en matière de recrutement sont déterminés par les déficits courants, la démographie, l'évolution de la scolarisation et le nombre d'enfants non scolarisés. Selon les analyses effectuées par l'Institut de statistique de l'UNESCO, il faudra recruter 5,2 millions d'enseignants entre 2011 et 2015 – en incluant les remplacements et les créations de poste – si l'on veut avoir suffisamment d'enseignants pour réaliser l'enseignement primaire universel (EPU). Cela équivaut à plus d'un million de recrutements annuels, soit environ 5 % des effectifs actuels des enseignants du primaire (UNESCO, 2014 : 23).

Les objectifs d'éducation pour tous tout au long de la vie et l'amélioration de l'accès à l'éducation de base ont entraîné un afflux massif de nouvelles cohortes dans l'enseignement primaire. Dix ans plus tard, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur subissaient à leur tour l'arrivée de cette vague déferlante d'élèves venant de l'éducation de base.

La plupart des programmes de formation initiale des enseignants ont une durée minimale de deux ans. Compte tenu que 57 millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, il y a peu de chances que les pays qui manquent d'enseignants puissent réaliser l'EPU d'ici la date butoir de l'Éducation pour tous, fixée à 2015. Il n'en reste pas moins que les pays devraient préparer dès maintenant les plans qui leur permettront de rattraper leur retard. Si le délai était prolongé jusqu'en 2020, au vu des prévisions de croissance de la scolarisation, il faudrait recruter 13,1 millions d'enseignants en neuf ans. S'il était prolongé jusqu'en 2030, ce sont 20,6 millions d'enseignants qu'il conviendrait de recruter en 19 ans.

Parmi les enseignants nécessaires pour la période 2011-2015, 3,7 millions iront remplacer ceux qui partent à la retraite, changent d'activité ou quittent l'enseignement pour cause de maladie ou de décès. Le reste, soit 1,6 million d'enseignants, représente les postes à créer pour combler les déficits, répondre aux progrès de la scolarisation et assurer une éducation de qualité en veillant à ce qu'il n'y ait pas plus de 40 élèves par classe. Ce sont donc environ 400 000 enseignants supplémentaires qu'il faut recruter chaque année pour disposer des effectifs indispensables d'ici à 2015.

L'Afrique subsaharienne représente 58 % de besoins en enseignants du primaire supplémentaires, soit environ 225 000 recrutements par an entre 2011 et 2015. Or, au cours de la décennie passée, leur nombre n'a progressé, en moyenne, que de 102 000 enseignants par an.

Le défi, en matière de recrutement d'enseignants, s'accroît lorsqu'on y ajoute les besoins de recrutement pour le premier cycle de l'enseignement secondaire. Scolariser tous les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 exige 5,1 millions d'enseignants supplémentaires, soit 268 000 recrutements annuels. L'Afrique subsaharienne représente la moitié des besoins de recrutement pour le premier cycle du secondaire pour cette période (UNESCO, 2014 : 23).

Même si elle a eu des répercussions négatives sur la qualité de l'éducation, la vague déferlante était pourtant souhaitée et prévisible. Partout en ASS des écoles ont été construites jusque dans les coins les plus reculés avec comme corollaire le recrutement massif d'enseignants généralement non qualifiés, mettant à mal l'*Exigence de qualité* (UNESCO, 2004). Malgré les besoins incompressibles en personnels enseignants, le recrutement massif d'enseignants peu ou pas formés avec

sa conséquence inéluctable faite de revendications syndicales est la hantise des pouvoirs publics et des gestionnaires des systèmes éducatifs.

Il ne suffit pas de recruter des enseignants, il faut en outre les former. De nombreux pays, notamment en Afrique subsaharienne, devront aussi former les enseignants existants. Le Mali, par exemple, a recruté des enseignants au rythme annuel de 9 % au cours des dix dernières années, ce qui a permis une baisse des taux d'encadrement, passés de 62 élèves par enseignant en 1999 à 48 élèves par enseignant en 2011. Mais beaucoup d'entre eux sont sans qualification.

Il en résulte qu'au Mali, le nombre d'élèves par enseignant formé, soit 92 élèves, est l'un des plus élevés du monde. Si la tendance passée en matière de recrutement d'enseignants formés se poursuit, le Mali n'atteindra pas un taux d'encadrement de 40 élèves par enseignant formé d'ici à 2030.

De nombreux pays pauvres ne parviendront pas à combler le déficit d'enseignants, pour la bonne et simple raison qu'il n'y a pas assez de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire, qualification minimale requise pour les stagiaires de l'enseignement primaire (sic). Dans huit pays d'Afrique subsaharienne sur 14, il faudrait pouvoir attirer vers la profession enseignante au moins 5 % de l'ensemble des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire en 2020 pour combler le manque d'enseignants, et jusqu'à près de 25 % au Niger.

Par comparaison, dans les pays à moyens revenus, à peine plus de 3 % de la population active ayant au moins un niveau d'éducation secondaire sont employés comme enseignants du primaire.

Les pays qui comptent beaucoup d'enseignants sans qualification doivent trouver les moyens de les former (UNESCO, 2014 : 24).

De l'intérieur, les populations locales qui exigent d'avoir accès aux bienfaits de l'éducation ; les populations exercent également une très forte pression sur le système éducatif par une demande d'éducation accrue avec des exigences de qualité (UNESCO, 2005). De l'extérieur également du fait des bailleurs et des partenaires au développement, une autre forte pression s'exerce sur les systèmes d'enseignement et de formation. Conjuguées ensemble, ces pressions poussent à parer au plus urgent comme dans une sorte de fuite en avant faite de recrutement d'enseignants sans le niveau d'études attendu et sans une formation professionnelle digne de ce nom. Les pays d'ASS ne sont pas les seuls concernés. La préoccupation est d'ordre mondial.

C'est au Nigéria que le retard est le plus grand, et de loin : les besoins sont de 212 000 enseignants dans le primaire entre 2011 et 2015, soit 13 % du total mondial. Sur les 10 pays qui ont le plus besoin d'augmenter leurs effectifs dans le primaire, tous sauf un – le Pakistan – sont situés en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2014 : 23).

Il y a peu de chances que les pays qui présentent les déficits les plus lourds puissent recruter les effectifs nécessaires d'ici à 2015. Sur les 93 pays qui doivent recruter davantage d'enseignants du primaire d'ici à 2015, 37 seulement peuvent combler leurs lacunes, et 29 n'en seront même pas capables d'ici à 2030.

D'ici à cette date, 148 pays auront besoin d'enseignants supplémentaires pour le premier cycle du secondaire d'ici à 2015 et 29 pays n'auront pas comblé cette pénurie d'ici à 2030.

Pour combler le déficit d'enseignants d'ici à 2015, certains pays devront accélérer la progression de leurs effectifs (UNESCO, 2014 : 24).

Compte tenu à la fois des facteurs internes propres à leurs économies et de la crise économique et financière mondiale, ces pressions s'accompagnent d'engagements budgétaires difficiles à tenir.

Les pays qui ont besoin d'enseignants supplémentaires devront accroître leurs budgets globaux pour financer leurs salaires. Selon les analyses récentes effectuées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour le présent *Rapport* [ndlr UNESCO, 2014] l'Afrique subsaharienne devra, compte tenu des prévisions de croissance économique, déboursier chaque année 4 milliards de dollars EU pour payer les salaires des nouveaux enseignants du primaire qu'il lui faut recruter pour réaliser l'EPU d'ici à 2020. Cela équivaut à 19 % du budget d'éducation de la région en 2011. Le Nigéria représente à lui seul les deux cinquièmes des besoins financiers.

Ces besoins peuvent sembler considérables, mais la plupart des pays devraient pouvoir y faire face si leurs économies connaissent la croissance prévue, et s'ils affectent une plus large part de leur PIB à l'éducation tout en maintenant le cap des 3 % dévolus à l'enseignement primaire. En moyenne, les pays d'Afrique subsaharienne devront augmenter la part de leurs budgets consacrée à l'éducation de 12 % à 14 % en 2011 pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants d'ici à 2020 (UNESCO, 2014 : 24).

Le tableau de la situation de l'éducation relativement préoccupante dans de nombreux pays à travers

le monde semble simplement dramatique en ASS. Malgré les atouts en termes de ressources naturelles dans de nombreux pays de la région, les politiques publiques en général et les politiques publiques d'éducation en particulier semblent produire des effets contraires aux résultats visés ou souhaitables (C.Depover, P.Jonnaert). Œuvrant dans le domaine de l'analyse sectorielle en éducation, le Pôle de Dakar pointe depuis 2009 ce qu'il convient d'appeler *Le défi enseignant* (Pôle de Dakar, 2009). Dans sa revue spécialisée *Pôle Mag 14 septembre 2009* consacré au « Dossier scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi », le Pôle fait un bilan sans équivoque de l'éducation dans la région en épinglant la question enseignante.

A mi-parcours de l'objectif fixé à Dakar pour l'atteinte de la scolarisation primaire universelle (SPU), la question enseignante en Afrique subsaharienne devient l'enjeu clé. D'une part, les besoins restent importants : pour atteindre l'objectif de la SPU, on estime que deux millions et demi d'enseignants supplémentaires devront encore être recrutés d'ici 2020. D'autre part, au regard des préoccupations grandissantes pour la qualité et l'équité de l'enseignement, les analyses révèlent que deux aspects pourtant fondamentaux du défi enseignant restent dans l'ombre : soutenir la motivation et améliorer la gestion du personnel enseignant.

Le défi enseignant est donc considérable. Il n'est pas que quantitatif, mais aussi financier, politique, social. Et, surtout, il appelle de nouvelles politiques enseignantes, plus durables et plus intégrées. Dans une nouvelle publication, le Pôle de Dakar explore et met en relation les aspects de cette problématique enseignante - recrutement, formation, déploiement, gestion et développement professionnel - pour tenter de préciser les situations réelles. Ce dossier présente, en aperçu, quelques éléments permettant d'éclairer les contours de la question [ndlr Pôle de Dakar 2009. *La scolarisation primaire universelle en Afrique. Le défi enseignant*] (Pôle Mag 14 septembre 2009).

L'analyse de la mesure du défi posé par la question enseignante en ASS évoque bien des mythes grecs, entre Sisyphe et les Danaïdes, voire relève des travaux d'Hercule.

La mesure du défi : doubler les effectifs d'enseignants d'ici 2020.

Pour atteindre la SPU, la condition première est de disposer d'enseignants qualifiés en nombre suffisant. En Afrique, cette condition constitue, à elle seule, un

véritable défi vu la croissance démographique soutenue. Dans la moitié des pays du continent, en effet, on évalue que la population en âge d'être scolarisée au primaire augmentera de plus de 2 % par an d'ici 2020. Les projections établies par le Pôle de Dakar pour 41 pays africains quant aux besoins en enseignants afin de réaliser la SPU montrent que l'effectif total d'enseignants devra passer d'environ 2,9 millions en 2006 à quelque 4,6 millions en 2020. Sans surprise, ce sont les pays présentement les plus éloignés de la SPU qui devront voir leurs effectifs croître le plus. Sachant que pour atteindre cette cible, il faudra recruter encore plus d'enseignants afin de compenser les départs de ceux qui ne resteront pas dans la profession, les recrutements à prévoir sont largement supérieurs à la différence entre le nombre actuel d'enseignants et le nombre projeté à l'année de la SPU. Ainsi, au total, dans l'ensemble des 41 pays, on estime à 2,4 millions le nombre de nouveaux enseignants à recruter, ce qui est près du nombre actuel. A première vue, cet objectif peut paraître soutenable, dans la mesure où il correspond pour la grande majorité des pays au maintien des rythmes de recrutement observés entre 2000 et 2005. Cependant, si l'on y regarde de plus près, le défi quantitatif demeure de taille puisque les recrutements massifs des dernières années ont été rendus possibles par des politiques d'abaissement du coût salarial des enseignants qui sont aujourd'hui remises en cause dans plusieurs pays (Pôle Mag 14 septembre 2009).

Quelles solutions face à ces nombreux problèmes tous aussi importants les uns que les autres ?
 Sur quels dimensions ou facteurs de l'éducation mettre en priorité l'accent pour atteindre la qualité sans retourner à un enseignement élitiste ?
 Comment se présentent l'éducation en général et la question enseignante en particulier au Burkina ?



TABLEAU DE LA SITUATION ÉDUCATIVE ET DE LA QUESTION ENSEIGNANTE AU BURKINA FASO

Le système éducatif burkinabè : contexte général

Organisation générale du système éducatif burkinabè

La Loi n° 013/2007/AN/portant Loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso 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. Aux termes de cette Loi, le système éducatif burkinabè est structuré en éducation formelle, en éducation non formelle, en éducation spécialisée et en éducation informelle.

La présentation sommaire qui en est faite ci-après se centre sur l'éducation formelle et particulièrement sur l'enseignement primaire.

De l'éducation formelle

Au sens de la présente Loi, l'éducation formelle est l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire, universitaire ou de formation professionnelle. Elle recouvre toutes les activités éducatives et d'instruction concourant entre autres à faire acquérir aux apprenants des connaissances générales, techniques et scientifiques, à leur assurer une formation ouvrant à la vie active. L'éducation formelle comprend l'éducation de base formelle (éducation préscolaire formelle, enseignement primaire et enseignement post-primaire), l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation technique et professionnelle.

L'éducation préscolaire formelle concerne les enfants âgés de 3 à 6 ans et est assurée dans des structures publiques ou privées reconnues par l'Etat, telles les garderies, les écoles maternelles et les jardins d'enfants. Elle a un seul cycle avec une durée de trois (3) ans.

L'enseignement primaire accueille les enfants âgés de 6 ans au moins. La durée normale de la scolarité y est de 6 ans, au terme desquels l'élève passe un examen terminal qui donne lieu à la délivrance d'un diplôme national : le Certificat d'Études Primaires (CEP). L'enseignement primaire est un cycle unique formé de trois sous-cycles qui durent chacun deux (2) ans : le sous-cycle du cours préparatoire (CP) qui s'organise en CP1 et CP2 ; le sous-cycle cours élémentaire (CE) en CE1 et CE2 et le sous-cycle du cours moyen (CM) en CM1 et CM2. L'enseignement primaire, qui est notre propos ici, est obligatoire et vise à préparer l'enfant de six à douze ans à développer des compétences de base, notamment :

- En l'outillant pour un apprentissage pré-professionnel ;
- En lui permettant de poursuivre des études dans une structure d'enseignement post-primaire.

L'enseignement post-primaire et secondaire avant la loi d'orientation de 2007 constituait un Tout dénommé « enseignement secondaire » subdivisé en trois catégories (l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement artistique) et en deux cycles à savoir le premier cycle de 4 ans allant de la 6^{ème} à la 3^{ème} et le second cycle de 3 ans qui va de la 2^{nde} à la Terminale. Avec la loi d'orientation de 2007, l'enseignement secondaire n'a plus qu'un seul cycle correspondant au 2nd cycle dans l'ancienne dénomination tandis que l'ancien premier cycle devient l'enseignement post-primaire rattaché à l'éducation de base et dont l'accès reste conditionné par l'obtention du CEP et l'admission au concours d'entrée en sixième (dont le nombre d'admis dépend de la capacité d'accueil des établissements publics) pour ce qui est du post-primaire public. La fin du post-primaire est sanctionnée par un examen terminal donnant droit au diplôme national du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), tandis que celle du secondaire (anciennement 2nd Cycle) donne lieu au Baccalauréat, qui, au Burkina Faso, est considéré comme le premier diplôme universitaire. Celui-ci permet d'accéder aux études universitaires.

Aux termes de la Loi d'orientation, les enseignements primaire et post-primaire sont gratuits, laïcs et obligatoires de 6 à 16 ans, mais la réalité est toute autre.

Quant à **l'enseignement supérieur**, il est l'ordre d'enseignement formel post-secondaire dispensé dans une institution universitaire ou assimilée et permettant aux étudiants d'acquérir des connaissances de niveau supérieur. Il vise essentiellement à assurer un enseignement de haut niveau, à développer la recherche scientifique et technique, à diffuser la culture et l'information scientifique et technique.

Enfin, **la formation technique et professionnelle** est l'ensemble des activités visant l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier, d'une profession ou l'amélioration de la productivité du travailleur. Elle prend en compte les voies de qualification formelle et non formelle permettant aux jeunes et adultes scolarisés, déscolarisés, non scolarisés, formés ou non d'être compétitifs sur le marché du travail dans tous les secteurs d'activités socio-économiques. La formation technique et professionnelle comprend l'enseignement technique et professionnel puis la formation professionnelle non formelle.

À toutes fins utiles, il convient de préciser que les établissements d'enseignement classés dans l'éducation

« formelle » se répartissent, selon le niveau, en établissements préscolaires, primaires, post-primaires, secondaires et supérieurs, selon le statut juridique, en établissements publics et établissements privés et enfin, selon la catégorie, en établissements d'enseignement général ou établissements d'enseignement technique, artistique et professionnel.

De l'éducation non formelle

L'éducation « non formelle » concerne toutes les activités d'éducation et de formation, structurées et organisées dans un cadre non scolaire au profit des jeunes et des adultes de plus de 15 ans, des adolescents âgés de 9 à 15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés et de la petite enfance. Elle est

destinée aux personnes désireuses de recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire.

Les structures de l'éducation non formelle regroupent : d'une part les structures d'éducation non formelle des adultes dites Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), celles des jeunes et adolescents non scolarisés ou déscolarisés à savoir les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), les Ecoles communautaires (ECOM), les Centres Bana Nuara 2ème version (CBN2) ; et d'autre part, les structures d'éducation non formelle de la petite enfance à savoir les Bisongo, les Espaces d'éveil éducatif (3E), les Haltes Garderies et structures privées apparentées.

SCHÉMA : STRUCTURATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF RÉFORME

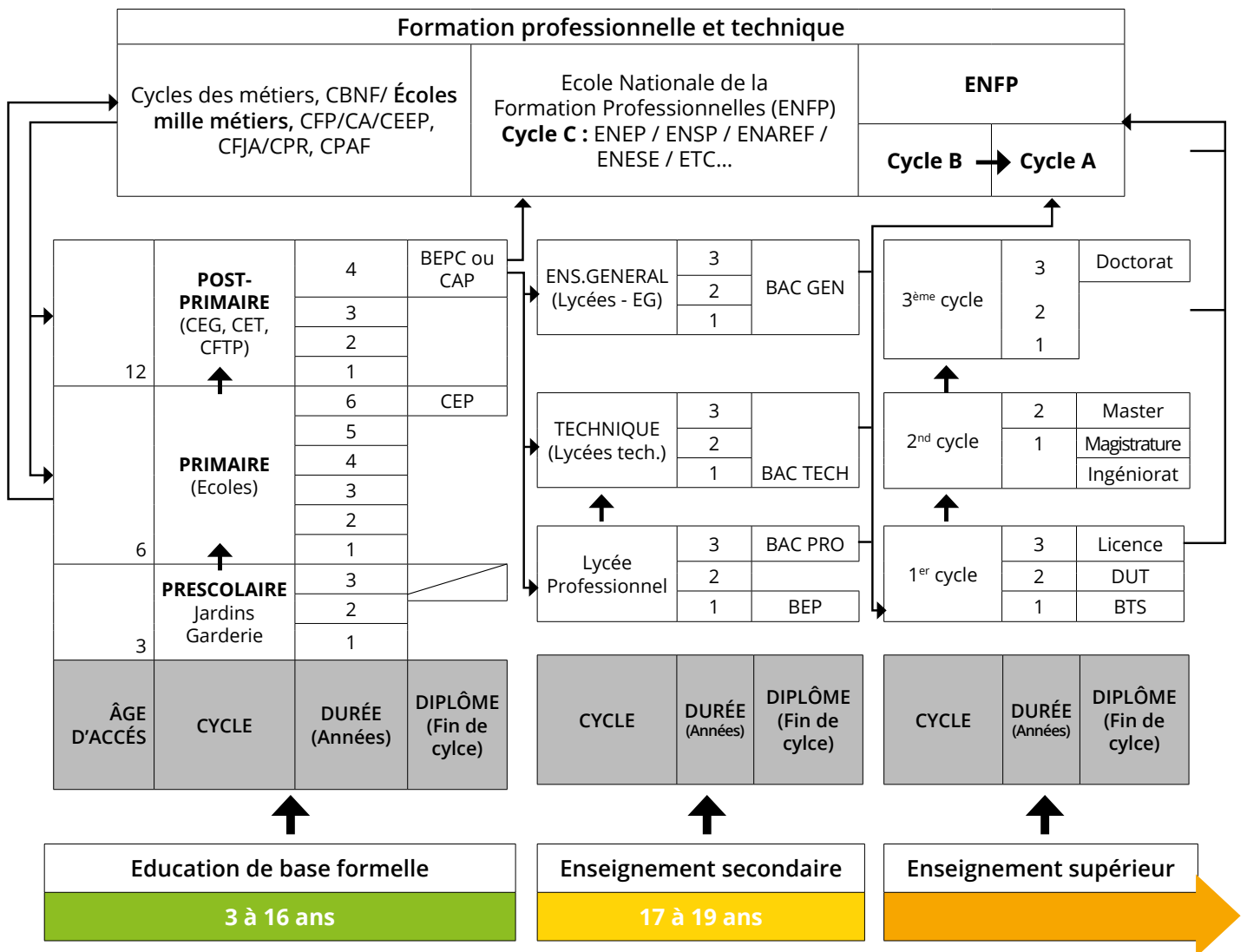


Schéma 1 : le système éducatif burkinabè
 Extrait du Document de diagnostic de la Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (Burkina Faso, MESSRS, 2009)

De l'éducation spécialisée

Au sens de la loi 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation, il faut entendre par « éducation spécialisée, l'ensemble des activités d'éducation et de formation destinée à des personnes atteintes d'un handicap physique, sensoriel, mental ou ayant des difficultés d'adaptation personnelle et d'intégration sociale, afin de faciliter leur adaptation et leur insertion sociale ».

De l'éducation informelle

L'éducation informelle désigne toute forme d'éducation non structurée concourant à la formation de l'individu et à son insertion sociale. Selon l'article 35 de la loi 013 - 2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation, l'éducation informelle est celle acquise de façon fortuite et diffuse à travers les canaux suivants : la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les mass-médias et les autres moyens de communication, les mouvements associatifs, les scènes de la vie, le spectacle de la rue.

Données contextuelles générales : quelques indicateurs de l'enseignement primaire

Nombre d'écoles

Au Burkina Faso on distingue deux types d'écoles selon le statut juridique : les écoles privées et les écoles publiques. Leur nombre 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. Les tableaux ci-dessous portant sur l'évolution du nombre d'écoles et de classes indiquent une augmentation continue des capacités d'accueil même si la normalisation des écoles (passage progressif de 3 à 6 niveaux-classes) ne semble pas encore une réalité.

Tableau 1a : évolution du nombre d'écoles

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Public	8 375	8 831	9 266	9 886	10 425
Privé	1 823	1 965	2 279	2 508	2 779
Total	10 198	10 796	11 545	12 394	13 204

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Tableau 1b : évolution du nombre de classes

	2009/10	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Public	31 492	33 757	35 568	38 710	40 680
Privé	67 77	7 155	8 093	8 999	9 764
Total	38 269	40 912	43 661	47 709	50 444

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Du nombre d'enseignants par sexe

Même si le corps enseignant se féminise de plus en plus ces dernières années, les hommes restent dominants dans l'enseignement du premier degré. Le tableau suivant donne selon la catégorie et selon le sexe, le nombre d'enseignants exerçant actuellement dans l'enseignement primaire.

Tableau 2 : nombre d'enseignant par catégorie et par sexe

Enseignants	IP	IC	IAC	IA	Autres	Total	Dont tenant une classe
Hommes	1 658	15 755	10 215	3 752	2 631	34 011	29 969
Femmes	321	9 707	11 520	2 331	404	24 283	20 613
Total	1 979	25 462	21 735	6 083	3 035	58 294	50 582

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Légende : IP = Instituteur principal, IC = Instituteur certifié, IAC = Instituteur adjoint certifié, IA = Instituteur adjoint.

Au Burkina Faso, la croissance exponentielle des effectifs des élèves contraste avec le manque crucial d'enseignants qualifiés. En effet, en 2010/11, deux millions deux cent cinq mille deux cent quatre-vingt-quinze (2 052 95) élèves ont été inscrits à l'école primaire pour un effectif de 50 582 maîtres chargés effectivement de cours ce qui donne un ratio moyen de 44 élèves par enseignant. Cela peut être jugé intéressant n'eut été les fortes disparités que l'on constate d'une classe à l'autre (souvent plus de 100 élèves dans certaines classes).

Des effectifs globaux des élèves

Tableau n° 3 : Effectif des élèves par sous-cycle selon le genre et le milieu en 2013-2014

Sous-cycle	Urbain			Rural			Ensemble		
	Total	Filles	% filles	Total	filles	% filles	Total	Filles	% filles
CP	255 957	126 283	49%	779 486	363 909	47%	1 035 443	49 0192	47,34%
CE	226 585	112 820	50%	613 272	290 612	47%	839 857	403 432	48,04%
CM	201 295	126 283	63%	517 429	257 450	50%	718 724	383 733	53,39%
Total Gén.	683 837	365 386	53%	1 910 187	911 971	48%	2 594 024	1 277 357	49,24%

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

En milieu rural, le pourcentage des filles est inférieur à celui des garçons et c'est l'inverse qui est constaté en milieu urbain.

Taux de promotion par cycle

Le taux de promotion c'est-à-dire la proportion des élèves ayant terminé avec succès une année d'étude donnée, et qui s'inscrivent au niveau supérieur l'année scolaire suivante, permet de mesurer l'efficacité interne du système éducatif. Notons que ces résultats sont produits dans un contexte d'interdiction de faire redoubler les élèves à l'intérieur d'un même cycle. D'où l'intérêt de s'intéresser surtout aux taux de promotion entre les sous-cycles, en dehors du CM2 qui est une classe d'examen. De 2010 à 2014, les taux de promotion dans l'enseignement primaire, par sous cycle, et pour la classe de CM1¹ ont été les suivants :

Tableau 4 : Taux de promotion au sous cycle CP (en %)

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	91,0	90,8	91,3	91,3
Filles	91,4	91,4	92,6	92,3
Total	91,2	91,1	91,9	91,7

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Le tableau ci-dessus montre que le taux de promotion au CP qui est en moyenne de 91 %, n'a pas évolué significativement en quatre années scolaires, passant simplement de 91,2 à 91,7% et les filles semblent être les principales bénéficiaires de ce léger gain. La même relative stabilité s'observe aussi au CE où, comme pour le CP, on peut constater de meilleurs résultats chez les filles comparativement aux garçons tout comme au CM1 du reste comme on peut le voir ci-dessous.

Tableau 5a : Taux de promotion au sous cycle CE en %

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	86,7	86,1	86,2	86,0
Filles	89,9	90,1	90,7	90,3
Total	88,2	88,0	88,3	88,0

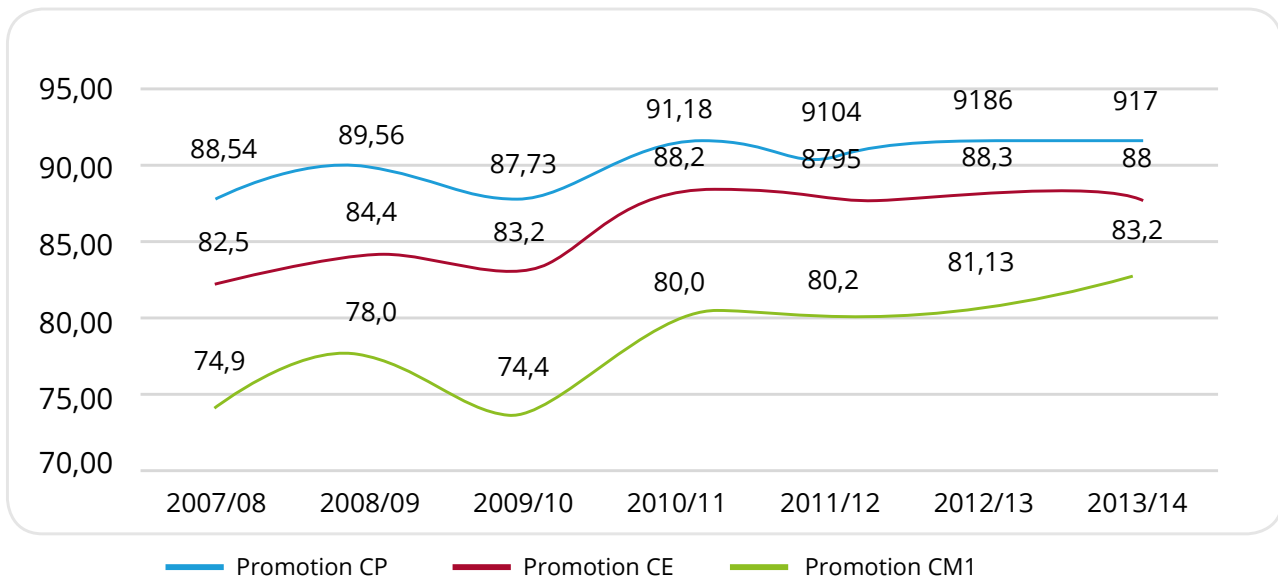
MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

1 : La classe de CM2 est sanctionnée par l'examen du certificat d'étude primaire.

Tableau 5b : Taux de promotion au CM1

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	79,6	79,4	79,6	81,1
Filles	80,0	81,2	82,8	85,3
Total	80,0	80,2	81,1	83,2

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014



Graphique 1 : Synthèse globale

Taux de redoublements par sous-cycle

S'intéresser au rapport entre le nombre d'élèves qui redoublent une classe au cours d'une année scolaire et le nombre total d'élèves au cours de l'année scolaire précédente peut être digne d'intérêt. Au Burkina Faso, les taux de redoublement par sous-cycle restent élevés. Même si ces taux, qui avoisinaient les 20% au seuil des années 2000 ont continuellement baissé (du fait sans doute de la politique de réduction du redoublement), la proportion d'élèves qui redouble, pour l'ensemble du cycle primaire, reste élevée comme en témoigne les données des tableaux ci-après où on peut constater que les filles perdent leur avantage quand elles arrivent au CM (incluant le CM2) cette

fois-ci contrairement aux taux de promotion ci-dessus qui ciblaient spécifiquement le CM1. C'est le taux de succès au CEP qui fait donc la différence car les filles y ont un taux de succès plus bas. Qu'est-ce qui peut bien expliquer ce recul des filles ? Le croisement avec la variable « milieu » (rural ou urbain) aurait pu nous orienter vers des pistes de réponse. Malheureusement ces données font défaut mais le taux d'achèvement quasi équilibré selon le genre (64,7 pour les garçons et 64,2 pour les filles en 2014) signifie en fait que même si elles sont quasiment à égalité avec les garçons à achever leur cycle primaire, les filles sont toutefois plus nombreuses à le faire sans avoir obtenu le diplôme du CEP.

Tableau 6a : Taux de redoublement au sous-cycle CP

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	4,5	4,4	4,0	3,9
Filles	3,9	3,7	3,4	3,2
Total	4,2	4,1	3,8	3,5

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Tableau 6b : Taux de redoublement au sous-cycle CE

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	7,4	7,1	6,5	6,1
Filles	7,0	6,6	5,8	5,4
Total	7,2	6,8	6,2	5,2

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Taux 6c: taux de redoublement au sous-cycle CM

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	17,6	18,8	14,3	12,9
Filles	19,6	19,4	16,8	15,0
Total	18,6	18,1	15,6	14,0

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Taux de réussite au CEP

La fin du cycle à l'école primaire au Burkina Faso est sanctionnée par le certificat d'études primaire, CEP. Le taux de réussite à cet examen s'entend comme le rapport entre le nombre d'élèves déclarés admis et le nombre d'élèves présentés. L'évolution de ce taux de succès de 2010 à 2014 se présente de la manière suivante selon le sexe :

Tableau 7 : Taux de réussite aux examens selon le sexe

Années	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Garçons	67,7	68,9	65,1	84,5
Filles	60,0	61,5	56,9	80,2
Total	64,0	65,2	60,9	82,2

MENA : Synthèse des données statistiques 2013-2014

Le taux de réussite au Certificat d'Études Primaires (CEP) varie en dents de scie. Par exemple, en 2013 le taux de 60,9 % constitue une baisse de plus de 4 points de pourcentage par rapport à celui de 2012. On note aussi que le taux de réussite, qui était resté quasi constant ces trois dernières années, soit une moyenne de 60 % a nettement augmenté en 2013-2014 de près de 20 %. Est-ce un phénomène aléatoire ou est-ce le résultat des efforts opérés dans l'amélioration des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui commencent à produire leurs effets ? Il faut attendre les prochaines années avant d'en tirer des conclusions. Un autre fait important qui mérite d'être signalé est que le taux de réussite des filles a toujours été inférieur à celui des garçons (67,7 % contre 60,0 % en 2010-2011, 68,9 % contre 61,5 en 2011-2012, 61,5 contre 56,9 % en 2012-2013 et 84,5 % contre 80,2 % en 2013-2014) alors que leur taux de promotion avant le CM2 a toujours été meilleur que celui des garçons.

Avec le RESEN de 2008, nous apprenons que la différence du taux d'achèvement du primaire entre le milieu rural et le milieu urbain était de 33 points en faveur de ce dernier (61 % contre 28 %). Même si au bout de 6 ans cette différence a pu se réduire, il est certain qu'elle n'a pas été comblée, ce qui tendrait à confirmer la position plus fragile des filles du milieu rural, comparativement à celles du milieu urbain, en matière de qualité de l'éducation.



FORMATION ET GESTION DES CARRIÈRES DES ENSEIGNANTS

Dans les années 2000 déjà, Badini (2001), cité par Ouédraogo (2009), dressait un bilan de la situation des enseignants au Burkina Faso. Une analyse rapide de la situation des enseignants au Burkina Faso, notait-il, laisse apparaître un certain nombre de constats :

- une histoire tumultueuse faite de flux et de reflux en matière de formation des enseignants ;
- une compréhension confuse de la profession enseignante et de la professionnalisation du métier d'enseignant ;
- une dégradation constante de la représentation sociale de l'enseignant et la détérioration relative de ses conditions de vie et de travail ;
- une politique nationale de la formation des enseignants et de la gestion des carrières enseignantes ambiguë.

Un examen des modes et niveaux de recrutement, des structures, types et durées des formations initiales et continues, des contenus et modalités de formation et d'encadrement, des modes d'évaluations et de diplomation, des conditions d'évolution de la carrière pourrait permettre de voir plus qu'une photo, un film de la situation présente.

Des emplois de l'enseignement primaire

Le Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (JO N° 34 DU 24 AOÛT 2006), encore en vigueur, identifie dans ses dispositions générales

- les emplois d'Instituteur adjoint (IA), d'Instituteur adjoint certifié (IAC), d'Instituteur (I) et d'Instituteur certifié (IC) comme relevant des emplois permanents de contractuels du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) ;
- contrairement à ceux d'instituteur principal (IP), de conseiller pédagogique itinérant (CPI) et d'inspecteur de l'enseignement du premier degré (IEPD) qui relèvent des emplois de fonctionnaires du même ministère.

Ce décret précise les modalités d'accès aux différents emplois et sera exploité plus loin.

Des modes et niveaux de recrutement des enseignants

Les modes et les conditions générales d'accès aux différentes catégories d'enseignant sont définis aux articles 10 et 11 de la loi n°013/98/AN du 28 avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction publique auxquels renvoie souvent le décret ci-dessus cité. Aux termes de cette Loi modifiée par celle n°019-2005/AN du 18 mai 2005, nul ne peut être recruté pour exercer l'emploi d'Instituteur adjoint certifié s'il n'a une acuité visuelle normale ou après correction s'il y a lieu, s'il est atteint de surdité ou de bégaiement ou de tout autre handicap incompatible avec la gestion des activités pédagogiques.

Le recrutement des élèves-maîtres à former en qualité d'instituteur adjoint certifié se fait parmi les titulaires du BEPC, non pas sur la base de connaissances théoriques ou pratiques, mais sur la base de tests de niveau et/ou de tests psychotechniques qui ne révèlent pas le niveau réel des futurs enseignants.

De la formation initiale

La formation initiale des IAC se fait dans les Écoles nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) et dans les Ecoles Privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP) dont les programmes et modalités de formation sont calqués sur celui des ENEP. Les ENEP sont aujourd'hui au nombre de sept : L'ENEP de Loumbila créée en 1985, celle de Bobo-Dioulasso en 1994, celle de Fada-N'Gourma en 1997, celle de Ouahigouya en 1998, celle de Gaoua en 2002, celle de Dori en 2011 et celle de Dédougou au cours de 2013-2014.

Il faut noter une certaine hésitation, pour ne pas dire un tâtonnement, dans la durée de la formation initiale dans les ENEP publiques qui vacille continuellement. De deux ans, on en est arrivé à une durée d'un an, puis encore à deux ans. Le diplôme de fin de formation dans les ENEP est le DFE/ENEP (Diplôme de Fin d'Études des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire) équivalent du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Il confère aux sortants le statut d'Instituteur Adjoint Certifié (IAC). Ils sont jugés aptes à enseigner dans toutes les classes du cycle primaire (du CP1 au CM2).

Dans les structures privées, les EPFEP, la durée de la formation est de deux (2) ans et le diplôme de sortie est également le CEAP (Certificat élémentaire d'Aptitude pédagogique). Le sortant a, lui aussi, le statut d'Instituteur Adjoint Certifié (IAC) également.

Tableau 8 : Les différents types ou corps d'enseignants du primaire : formation initiale et modalités de recrutement

Types ou corps	Niveau académique minimal de recrutement	Durée formation	Mode de titularisation	Diplôme professionnelle
Instituteur adjoint	BEPC	Il est sans formation initiale et le décret précise que : « Les Instituteurs adjoints ont vocation à accéder à l'emploi d'Instituteur adjoint certifié dans les conditions de recrutement prévues pour cet emploi » et que « L'emploi d'Instituteur adjoint est mis en voie d'extinction »	Au bout de cinq (5) années d'enseignement effectif dans les classes, il peut prendre part à l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude pédagogique (CEAP), devenant s'il est admis un IAC (catégorie ci-après).	Sans diplôme professionnel
Instituteur adjoint certifié	BEPC	2 cas possibles : • 1 ou 2 ans de formation selon les promotions. • Sans formation initiale mais des formations continues et le succès à l'examen du CEAP après 5 ans au moins de pratique de classe en tant que IA.	Dès la sortie ou après	CEAP ou tout autre diplôme reconnu équivalent
Instituteur	Baccalauréat	Il est sans formation initiale et le décret précise que : « Les Instituteurs ont vocation à accéder à l'emploi d'Instituteur certifié dans les conditions de recrutement prévues pour cet emploi » et que « L'emploi d'Instituteur est mis en voie d'extinction »	Après une ancienneté de cinq (5) ans dans l'Administration dont trois (3) ans dans l'emploi d'Instituteur il peut subir les épreuves écrites, pratiques et orales du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et devenir IC s'il est admis. Il entre alors dans la catégorie suivante.	Sans diplôme professionnel
Instituteur certifié	BEPC au moins et être déjà I ou IAC	Formation continue sur le terrain	Ancienneté de cinq (5) ans au moins dans l'Administration dont trois (3) ans dans l'emploi d'IAC ou d'Instituteur et ayant subi avec succès les épreuves écrites, pratiques et orales du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP)	Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) ou tout autre diplôme reconnu équivalent
Instituteur principal	Baccalauréat au moins et être déjà IC	Formation de 9 mois à l'ENS-UK	Ancienneté de cinq (5) ans au moins dans l'Administration dont trois (3) ans dans l'emploi d'instituteur certifié.	Certificat Supérieur d'Aptitude Pédagogique (CSAP)

Source : conçu à partir de diverses sources dont le décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006²

Certaines écoles primaires privées recrutent parfois des enseignants sans formation initiale. Dans ce cas, ils sont des **instituteurs adjoints (IA)** et passent cinq (5) années d'enseignement effectif dans les classes avant de prendre part à l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude pédagogique (CEAP). C'est après admission à cet examen que l'enseignant obtient le grade d'Instituteur Adjoint Certifié.

Les candidats déclarés admis au titre d'une session du CEAP sont reclassés au 1^{er} janvier de l'année suivante. Outre l'IAC, nous avons d'autres catégories dans le corps des enseignants du primaire identifiés dans le décret de 2006 ci-dessus cité. Le tableau qui suit liste

les différentes catégories et présente les modalités de leur accès au métier. On constate que les catégories d'enseignants sans formation initiale sont mises «en voie d'extinction», de sorte que l'IAC est l'enseignant de la catégorie de base du corps des enseignants du primaire, suivi de l'IC, l'IP étant de la catégorie supérieure.

La figure suivante illustre les voies d'accès à la fonction, aux différents niveaux. Etant donné l'accroissement du nombre d'ENEP aussi bien publiques que privées, le nombre d'enseignants recrutés chaque année est de loin supérieur aux 2700 signalés dans cette figure et qui concernait l'année 2003.

Enseignants du primaire au Burkina Faso

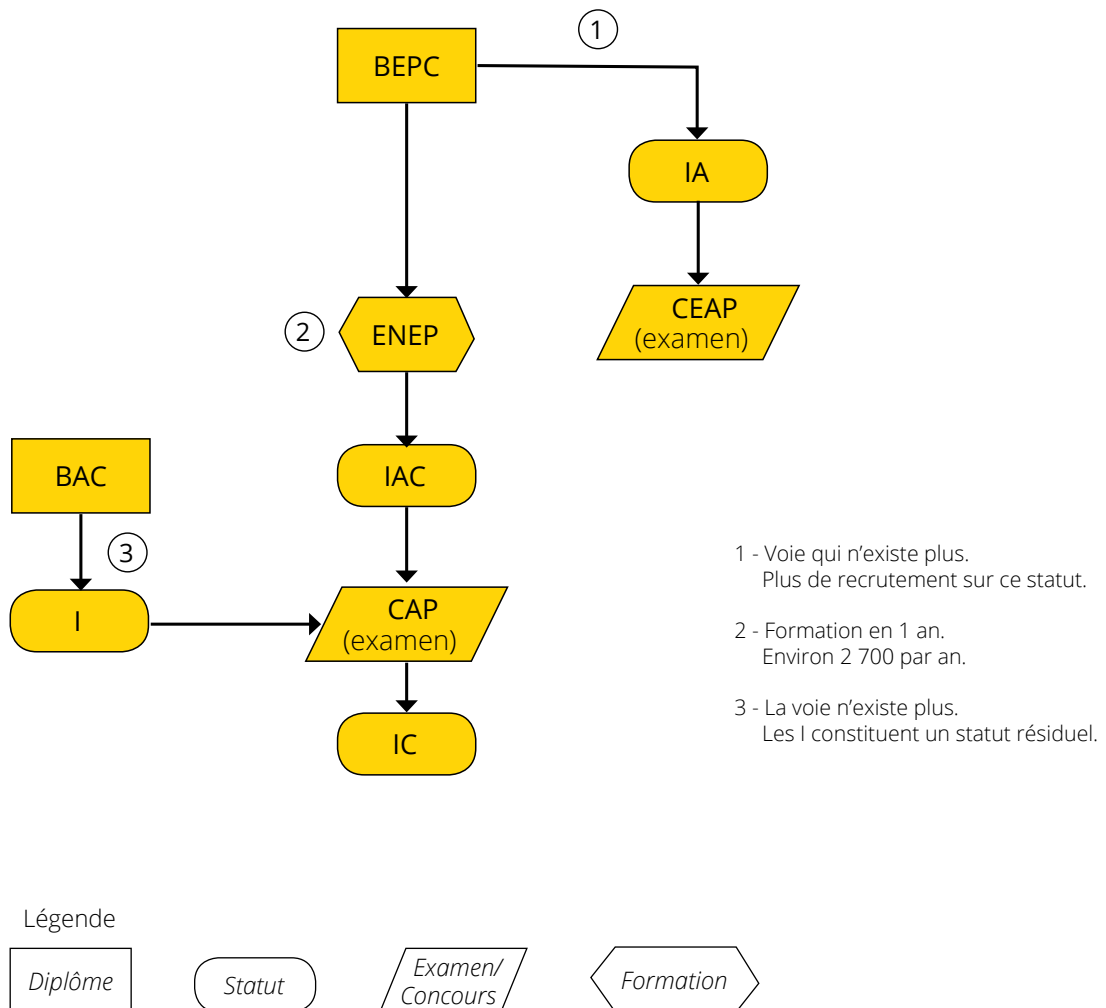


Schéma 2 : Les voies d'accès à la fonction d'enseignant au Burkina Faso
 Source : Kaboré-Paré, A. et Ilboudo K. E. (2004). La formation, le développement, l'appui et la gestion des enseignants en Afrique occidentale. *Étude de cas : le Burkina Faso*. Avec la collaboration de Barro, M.

2 : Concernant les niveaux académiques de recrutement, ce décret renvoie aux articles 10 et 11 de la loi n°013/98/AN du 28 avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction publique.

Les statistiques scolaires de 2011 nous permettent de constater que les maîtres les moins expérimentés se retrouvent surtout en milieu rural (7,17 % y ont une expérience de plus de quinze ans par rapport à 23,97 % en milieu urbain). Par ailleurs, les plus qualifiés sont en proportion moindre en milieu rural où on trouve surtout des IAC (50,24% par rapport à 15,11% en milieu urbain), comparativement au milieu urbain où exercent surtout des IC (49,08%). Cette tendance est certainement encore à l'ordre du jour (données manquantes pour 2013-2014) car elle est en cohérence avec la politique de gestion des personnels de l'Etat qui veut que le fonctionnaire débutant soit assujéti à

l'exercice en milieu rural (en général moins désirable) pendant au moins 5 ans avant de prétendre à une affectation en milieu urbain. Une telle politique est-elle favorable à une répartition équitable, en termes de qualité (expérience, qualification), des personnels enseignants entre milieu rural et milieu urbain ? Postulant des révisions probables des textes qui régissent la fonction, les pratiques actuelles devront être considérées comme des bases à partir desquelles envisager l'évolution des politiques de renforcement des capacités des enseignants, par exemple dans le cadre d'IFADEM ou d'OPERA.

Tableau 9 : Répartition des enseignants par catégorie³ et selon le sexe en 2010-2011

Sexe	IP	IC	IAC	IA	Autres	
MILIEU URBAIN						
H	8,27	39,43	10,77	32,63	8,90	100,00
F	2,93	58,59	19,40	16,66	2,43	100,00
Total	5,58	79,08	15,11	24,59	5,64	100,00
MILIEU RURAL						
H	3,63	3,63	41,93	2,84	7,28	100,00
F	0,57	0,57	67,42	2,35	2,26	100,00
Total	2,63	38,80	50,24	2,68	5,64	100,00

Sources : calculé à partir des données statistiques du MEBA, 2011

Le programme de formation initiale des enseignants du primaire encore en vigueur au cours de l'année 2013-2014, malgré quelques retouches, est celui de 2001. Une nouvelle politique de formation assortie d'un plan de formation des enseignants et personnels d'encadrement a été élaborée en 2013 mais n'était pas encore OPERAtionnelle à la rentrée 2013-2014.

L'essentiel de la formation initiale des enseignants repose sur la connaissance de la pédagogie générale et sur les pédagogies (intitulé des Modules de formation) des différentes disciplines enseignées au primaire. La formation des enseignants du premier degré au Burkina Faso met plutôt l'accent sur la maîtrise de principes et de règles normatifs, que sur l'acquisition de connaissances de l'éducation et plus spécifiquement dans les didactiques des disciplines.

Le programme de 2001 conçu selon la logique de la Pédagogie par objectifs (PPO) a fait l'objet d'une analyse par A. Paré-Kaboré (2009), tant dans sa version théorique qu'au travers des avis exprimés quant à sa mise en œuvre. L'auteur notait que les contenus de formation proposés étaient assez diversifiés incluant

des aspects qui se rapportent à l'analyse des actions d'enseignement (théorie d'apprentissage, psychologie du développement, didactiques, ...). En outre, durant la phase théorique de formation, il est prévu que les élèves-maîtres aient l'occasion d'être confrontés à la situation de classe à travers des observations de classes ou leçons d'essai dans les écoles d'application qui ne reflètent malheureusement pas la réalité des classes ordinaires du pays car les classes de ces écoles réunissent des conditions plutôt idéales. Il était également prévu que des professionnels de métier (IP, CPI et IEPD) participent à cette formation des enseignants.

Il ressortait que cependant que dans la pratique, les approches de formation étaient peu axées sur les méthodes actives, les résolutions de problèmes ou l'interdisciplinarité. Par ailleurs, la certification mettait l'accent sur la réussite à des matières isolées et non sur des tâches globales.

L'examen des principaux modules dispensés permet de se faire une idée sur le contenu de la formation et le tableau suivant en donne un aperçu.

3 : La catégorisation des enseignants par ordre croissant de qualification est la suivante : IP = Instituteur principal ; IC = instituteur certifié ; IAC = Instituteur adjoint certifié ; IA = instituteur adjoint.

4 : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA)/SG/DFP. (2001). *Programme de formation des ENEP. Ouagadougou.*

5 : Le programme relu au compte de l'ENEP de Loumbila faisait mention de l'intitulé « didactique » dans la page intérieure du module de « pédagogie des disciplines » mais sans que cela ne change fondamentalement le contenu de ces modules.

6 : Paré-Kaboré, A. (2009). Programme et pratique de formation à l'enseignement primaire au Burkina Faso : entre modèle «traditionnel» et modèle du «professionnel». *Annales de l'Université de Ouagadougou. Série A, Vol. 009, Décembre 2009.*

Tableau 10. Contenu du programme, répartition horaire et approches recommandées

Domaines	Modules	Volumes horaire / volume horaires de la formation	Modalités de formation
1. Gestion pédagogique du système éducatif	Pédagogie générale	50 heures	Présentation, observation, explication, démonstration, exposé, brainstorming, recherche avec des supports pédagogiques tels les documents, les textes, le dessin, les schémas
	Evaluation des connaissances	30 heures	
	Gestion du système éducatif	30 heures	
	Total	110 heures	
2. Psychologie	Psychologie de l'enfant	35 heures	
	Psychologie de l'apprentissage	35 heures	
	Psychologie sociale	10 heures	
	Total	80 heures	
3. Pédagogie des disciplines instrumentales	Pédagogie du français	70 heures	
	Pédagogie du calcul	70 heures	
	Total	140 heures	
4. Pédagogie des disciplines d'éveil	Généralités	Non précisé	
	Pédagogie de l'histoire		
	Pédagogie de la géographie		
	Pédagogie des SVT		
	Pédagogie de l'étude du milieu		
	Pédagogie de l'éducation physique		
	Pédagogie du dessin		
	Pédagogie du chant		
	Pédagogie de la poésie		
	Pédagogie de la morale et du civisme		
	Pédagogie des activités pratiques de production		
Total	100 heures		
5. Législation	Législation scolaire	40 heures	
	Morale professionnelle	40 heures	
	Total	80 heures	
Remise à niveau	Le français	50 heures	
	Le calcul	50 heures	
	L'histoire	20 heures	
	La géographie	20 heures	
	Les sciences de la vie et de la terre	40 heures	
	Total	180 heures	
TOTAL GÉNÉRAL		690 heures	
STAGE PRATIQUE		Non mentionné dans le document-programme mais géré par un arrêté ministériel qui en précise les modalités et les rôles des acteurs Durée non précisée mais très comprimée en raison des démarrages tardifs d'année ainsi que de la réduction entre temps du temps de formation à 1 an au lieu de 2 !	

À ce contenu, il faut ajouter des cours spécifiques tels l'éducation aux droits de l'enfant, le code de la personne et des familles, l'éducation environnementale, l'éducation à la citoyenneté, etc. Du reste, le curriculum semble implanté de manière flexible en fonction des variations dans la durée de la formation et des besoins. Ainsi voit-on quelques modifications dans les volumes horaires et par exemple aussi l'insertion de l'enseignement bilingue (transcription et didactique) avec un volume de 140 heures.

Depuis la rentrée 2013-2014, la durée de la formation est repassée à deux ans dans les ENEP. La première année qui s'étale généralement d'octobre à mai, est consacrée aux cours théoriques. En deuxième année de formation, d'octobre à mai, les élèves maîtres sont mis en position de stage de terrain dans les écoles d'application des CEB, où ils suivent des leçons et s'exercent à la pratique, sous la conduite d'un maître-conseiller. Au cours du mois de juin de la deuxième année, ils retournent dans les ENEP pour l'examen de fin de formation.

Auparavant, cette formation qui se déroulait en une année comportait une première phase de cours théoriques, d'octobre à décembre, suivie de la phase pratique de janvier à avril, puis une seconde phase théorique de mai à juillet pour l'achèvement du programme, le bilan du stage pratique et l'examen de fin de formation.

Les modalités d'évaluation prévoient deux notes individuelles de contrôle continu par matière auxquelles s'ajoute une note d'exposé de groupe pour donner une moyenne pour la formation théorique. Le stage pratique est également sanctionné par une note de stage qui semble être collégiale dans la mesure où le stagiaire fait un rapport de stage soumis au maître-conseiller qui l'apprécie et transmet au directeur de l'école son appréciation. De concert avec le directeur de l'école, une note est proposée comme étant celle de l'école et l'ensemble est transmis à l'ENEP par la voie hiérarchique qu'est l'inspecteur chef de circonscription (Kaboré-Paré et Ilboudo, 2004, p.70).

Pour ce qui est de la certification, chaque ENEP organise en fin d'année un examen de sortie pour conférer le Diplôme de fin d'études des ENEP (DFE/ENEP), mais selon des modalités définies par un arrêté ministériel. Les épreuves du DFE/ENEP sont harmonisées et confectionnées au niveau central. Moyenne aux contrôles continus + note d'exposé de groupe + note de stage + moyenne à l'examen final donnent la moyenne générale qui doit être supérieure ou égale à 12/20 pour que le stagiaire soit déclaré

admis au Diplôme de Fin d'Études des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (DFE/ENEP) équivalent au CEAP.

L'étude de cas faite en 2004 sur la formation des enseignants s'était préoccupée de savoir quel était le degré de réalité de mise en œuvre des contenus, stratégies, méthodes de formation telles que prévues dans le programme de formation. Pour ce faire, les chercheurs se sont adressés aussi bien aux élèves-maîtres en formation qu'aux enseignants en exercice à l'époque. Il ressortait selon ces deux groupes d'acteurs que « Le déroulement même de cette formation est à bien des égards jugé passable [...] surtout en sa partie didactique des disciplines ; la formation pédagogique est celle qui est la mieux appréciée » (Kaboré-Paré et Ilboudo, 2004, p.73).

Les stagiaires reconnaissaient aussi « l'usage constant, fréquent ou assez fréquent de techniques comme le travail en groupe, les travaux individuels, l'usage du matériel concret, à côté de l'enseignement frontal. Ce qui est rare ou inexistant, ce sont les sorties d'observation, l'invitation de personnes ressources, l'enseignement individualisé ou par projet. Et cela se fait dans une organisation spatiale qui reste principalement frontale, rarement en petites équipes et quasiment jamais en forme de U » (Kaboré-Paré et Ilboudo, p.75). Cet avis exprimé par les élèves-maîtres à l'époque devrait-il se refléter dans leurs pratiques en tant qu'enseignants, avec une facilité d'usage de certaines techniques plutôt que d'autres ? Des observations de classes pourraient permettre d'y répondre.

La difficulté ressentie avec la formation didactique jugée passable attire notre attention sur la diversité des disciplines et matières que recouvrent les programmes de l'enseignement primaire. Pour ne prendre que l'exemple du français, en CM2 il renvoie à 8 matières sur les 14 que compte le programme de cette classe (l'expression orale, la lecture, l'écriture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, l'expression écrite) et à 3 disciplines (langage, lecture, écriture) sur 7 au CP2. Chacune de ces disciplines fait l'objet d'une formation « pédagogique » des enseignants, d'instructions officielles et d'une méthodologie bien précise pour son enseignement. Les instructions pour l'expression orale au CM par exemple, disent ceci⁷ :

« Encourager l'expression libre et spontanée - Partir toujours d'un texte, d'une gravure ou d'un questionnaire - Faire employer dans des textes variés, les structures à acquérir. - Veiller à une participation active de tous les élèves de la classe - Veiller à la correction de la langue dans tous les exercices oraux. »

7 : MEBAM, Programme d'enseignement. Edition 1993. Burkina Faso.

Et pour le langage au CP

« N'entamer une nouvelle leçon que lorsque les acquisitions précédentes ont été assimilées ; **Motiver les enfants en les mettant en situation de communication** ; Inciter les élèves à l'expression naturelle et spontanée autour des thèmes choisis librement par eux-mêmes ou par le maître ; Veiller à ce que la leçon soit dynamique en instaurant un dialogue entre maître et élèves eux-mêmes ; Créer des situations aptes à susciter le réemploi des notions assimilées par l'enfant ; Veiller à la correction des erreurs de langage en reprenant systématiquement les prononciations défectueuses en phonétique » (MEBAM, *Programme d'enseignement*. Edition 1993. Burkina Faso).

Les instructions sont nombreuses et existent à propos de chaque discipline. Un autre exemple en système métrique CM2 :

- Une séance de 60 mn par semaine soit 24 séances/an ;
- Il est prévu quatre (4) séances de révision que l'on répartira sur tout le long de l'année ;
- On se servira du quadrillage pour les unités de mesure de surface ;
- Insister sur les manipulations avec les mesures utilisées dans le milieu. Exemple : le gramme et ses multiples (le Kg) - Eviter d'insister sur les mesures théoriques (les sous-multiples du gramme) ;
- Mettre constamment les enfants en situation concrète : exemple : boutique, marché, OPERations postales, artisans, ouvriers. Habituer les élèves à estimer d'abord un poids, une capacité, une longueur avant de passer à la vérification ;
- Au niveau des monnaies, le maître veillera à l'équivalence : exemple :
 - franc CFA par rapport à d'autres monnaies étrangères connues dans le milieu de l'enfant.
 - franc CFA par rapport à la langue nationale.

(MEBAM, *Programme d'enseignement*. Edition 1993. Burkina Faso).

On peut bien comprendre qu'il ne soit pas aisé de maîtriser tout ceci dans le laps de temps que dure la formation. Surtout si, comme on le voit dans les modules de « *didactique des disciplines* » (indiqués pédagogies des disciplines dans la structure du programme de formation), le contenu de formation renvoie surtout à la prise de connaissance des programmes du primaire et aux prescriptions méthodologiques pour leur enseignement.

Dix années se sont écoulées depuis l'étude de Kaboré-Paré et Ilboudo citée plus haut, une étude qui n'a pas fait d'observations de classes. OPERA peut

permettre d'avoir une lecture de l'impact de cette formation sur la pratique des enseignants : y a-t-il réellement un problème de mise en œuvre de la didactique des disciplines, de mise en œuvre de certaines techniques comme l'approche individualisée, les travaux de groupe, etc. même si l'on imagine que l'expérience et la formation continue, si elle est de qualité, peut permettre de surmonter certaines difficultés ?

De la formation continue

Le Burkina Faso dispose d'un programme de formation continue des personnels du MEBA datant de décembre 2001, d'une stratégie de formation continue des enseignants conçue en 2003⁸. Elle peut être qualifiante ou diplômante et se situer à différents niveaux, depuis l'école jusqu'au niveau national en passant par les CEB et DREBA (dénominations anciennes) et sous des responsabilités également graduelles comme cela ressort du tableau qui suit. (voir tableau page 30)

Bien que ce programme existe, il convient de s'attacher à la réalité des faits car aussi bien les enseignants, les encadreurs que les responsables déconcentrés estiment que la formation continue fait face à des problèmes importants pour sa mise en œuvre notamment d'ordre logistique, de carburant et financier ou de pertinence.

La formation continue des maîtres se fait donc à travers : les stages de recyclage, les GAP, les conférences pédagogiques et les visites de classes.

Les stages de recyclage sont des sessions de formation qui réunissent les enseignants et les directeurs d'écoles d'une CEB donnée. Ils ont lieu une (1) à deux (2) fois par an et ont une durée de 2 à 3 jours.

Les stages de recyclage portent généralement sur l'enseignement d'une discipline donnée (par exemple l'orthographe, le calcul, la géographie, etc.). Ils sont organisés par cours (CP, CE, CM). Les stages de recyclage ont un caractère obligatoire, mais les enseignants manifestent de la réticence, parce qu'ils ne vont pas avec ce qu'ils appellent « *des mesures d'accompagnement* », c'est-à-dire une prise en charge financière.

Les Groupes d'animation pédagogiques (GAP) constituaient les principaux dispositifs de formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso. Ils regroupaient l'ensemble des instituteurs et des encadreurs pédagogiques d'une CEB. Prévues pour être mensuelles, les rencontres se tenaient généralement en moyenne 8 fois par an. Les GAP se réunissaient pendant une journée, le plus souvent le samedi. Ils commençaient au mois d'octobre et prenaient fin au mois de mai. Comme mesure d'accompagnement, chaque enseignant participant effectivement percevait 2000 FCFA (environ 3,5 euros) pour la journée.

8 : MEBA / SG / DFP (2001). *Programme de formation continue des personnels du MEBA*. MEBA / SG / DGEB / DDEB (2003). *Stratégie de formation continue des enseignants*.

Tableau 11. Modalités de formation continue : niveaux stratégiques, responsabilités.

Niveaux stratégiques	Activités	Responsabilités
1. Activités de formation continue <i>qualifiante dans les écoles</i>	Élaboration des plans d'amélioration	Enseignant lui-même
	Visa des cahiers de préparation, conseils des maîtres, quinzaine critique, visites de classes, élaboration des plan d'amélioration individuels (PAI), élaboration des plan d'amélioration collectifs (PAC), etc.	Directeur d'école (DE)
	Exposés-débats, leçons d'essai, simulations, démonstration, etc.	Responsable du GAP ⁹
	Visites de classes, suivi des activités des GAP, démonstrations, etc.	Conseiller pédagogique
	Visites de classes, visites d'écoles, suivi des activités des GAP, démonstration, etc.	Chef de CEB ¹⁰
2. Activités de formation continue <i>qualifiante dans les CEB</i>	Stages de recyclage d'ordre didactique pour un groupe particulier d'enseignants chez qui le besoin se fait sentir.	Encadreurs pédagogiques
	Stages de formation sur des thèmes nouveaux intéressant tout le monde ou des groupes spécifiques.	Encadreurs pédagogiques
3. Activités de formation continue <i>qualifiante dans les DPEBA et les DREBA</i>	Suivi des activités de formation continue développées dans la province pour ce qui est du DPEBA et dans la région pour ce qui est du DREBA, appui des CEB pour la mise en œuvre de leur programme de formation continue.	Directeurs d'écoles, CEB, DPEBA
4. Activités de formation continue <i>qualifiante au niveau national</i>	Formation à distance pour toucher les acteurs de l'éducation ou sensibiliser la communauté sur des points précis et utilisant des vecteurs tels la télé, la radio, la revue ARC, la veille technologique.	Direction du développement de l'enseignement de base (DDEB)
	Formation présentielle dans le cadre de la formation de formateurs ou de formation pilote, etc.	Direction du développement de l'enseignement de base (DDEB)
5. Activités de formation continue <i>diplômante dans les écoles</i>	Visites de classes, séances diverses de préparation, conseils par les DE ou les pairs, activités des GAP, etc.	Enseignants, DE, responsables GAP
6. Activités de formation continue <i>diplômante dans les CEB</i>	Activités de préparation des candidats aux épreuves écrites, pratiques et orales des examens et concours professionnels.	Encadreurs pédagogiques
7. Activités de formation continue <i>diplômante dans les ENEP</i>	Activités de préparation des candidats uniquement aux épreuves écrites des examens et concours ; présentielle pendant les vacances et à distance en cours d'année.	Responsables des ENEP ¹¹
	Préparation d'enseignants volontaires (intéressés par) pour l'obtention de diplômes académiques).	Responsables des ENEP en partenariat avec des structures nationales ou étrangères de formation
8. Activités de formation continue <i>diplômante dans les DPEBA et DREBA-sièges de bassin de formation</i>	Appui à l'élaboration des programmes de formation des CEB et des bassins de formation que sont les DREBA abritant des ENEP et suivi des activités réalisées dans les CEB.	DREBA, ENEP, DPEBA
9. Activités de formation continue <i>diplômante dans les autres DREBA</i>	Participation à l'élaboration des programmes de formation continue à distance avec les DREBA-sièges et les ENEP et mise en œuvre dans leur région.	DREBA
10. Activités de formation continue <i>diplômante au niveau national</i>	Conception des dispositions réglementaires, des cadres institutionnelles de formation continue ; responsabilité de la modification des épreuves des examens et concours professionnels, mécanismes et mesures d'encouragements et de motivation.	DGEB

Source : Kaboré-Paré et Ilboudo (Op. cit. p.88).

9 : Groupe d'animation pédagogique

10 : Circonscription d'enseignement de base dont le chef est un inspecteur

11 : Chaque ENEP s'occupe des enseignants du « bassin de formation » dont elle a la charge.

Les GAP donnaient l'occasion d'aborder non seulement les méthodes d'enseignement, les difficultés posées par l'enseignement d'une discipline particulière, mais aussi des thèmes généraux comme par exemple, la pédagogie de groupe en 2010-2011, le management participatif en 2011-2012. Les GAP avaient également un caractère obligatoire. Cependant, compte tenu des boycotts constatés au niveau de ces cadres de formation, le MENA a suspendu la tenue des GAP.

Les conférences pédagogiques, en ce qui les concerne, sont des cadres de rencontres nationales entre pairs. Les instituteurs principaux (IP) font leur conférence ensemble, les inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD) et les Conseillers pédagogiques (CPI) font également la leur. Les enseignants, toutes catégories confondues, ensemble, ont aussi leur conférence pédagogique. Chaque catégorie de confé-

rence pédagogique est annuelle (1 fois par an), et se déroule sur 4 à 5 jours.

La conférence pédagogique annuelle des enseignants est instituée par arrêtee n°2008-0084/MEBA/DGEB/DDEB du 30 juin 2008. Elle regroupe tous les enseignants d'une même Circonscription d'enseignement de base (CEB) autour d'un thème commun, préalablement traité soit au niveau des GAP, soit par les encadreurs pédagogiques. Mais l'historique de cette conférence remonte aux années 1970. En effet, de 1970 à 1990, l'organisation de la conférence pédagogique annuelle des enseignants était laissée à l'initiative de chaque inspection qui en déterminait le thème et fixait un calendrier. À partir de 1990 jusqu'à l'arrêtee de 2008, les thèmes étaient déterminés au niveau du ministère, à partir des propositions faites par les encadreurs pédagogiques.

Tableau 12 Pratiques de formation continue des enseignants du primaire.

Nature formations continues	Durées	Cibles	Animateurs	Retombées pour les formés
GAP	Un (1) jour, mensuel	Instituteurs et encadreurs par CEB	Encadreurs, directeurs, enseignants	Qualifiant, non diplômant. Prépare aux examens et concours professionnels
Conférence pédagogiques	4-5 jours, annuel	Enseignants par circonscription	Encadreurs	Qualifiant, non diplômant. Prépare aux examens et concours professionnels
Stages de recyclage	2-3 jours, 1 ou 2 fois l'an	Enseignants organisés par cour et portant sur l'enseignement d'une discipline	Encadreurs	Qualifiant, non diplômant. Prépare aux examens et concours professionnels
Stages et formations continues à titre privé et personnel	Longue durée	Préparation par l'enseignant de sa mobilité professionnelle	Structures de formation (y compris universitaires)	Diplômant

Des modes d'évaluation et de mobilités professionnelles des enseignants

Les enseignants du premier degré sont évalués tout comme les autres agents de la fonction publique en fonction de la Loi n°13/98/AN du 28 avril 1998, portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique qui dispose que **« tout fonctionnaire en activité ou en détachement doit faire l'objet, chaque année, d'une évaluation exprimant son rendement dans le service. »**

Le pouvoir d'évaluation appartient au supérieur hiérarchique immédiat du fonctionnaire qui l'exerce sur la base d'un contrat d'objectifs établi annuellement avec chaque agent. En ce qui les concerne, les enseignants sont évalués par leurs supérieurs hiérarchiques à savoir les directeurs d'écoles et les personnels d'encadrement pédagogiques.

En ce qui concerne les évaluations certificatives spécifiques aux enseignants du premier degré, différentes modalités existent :

- Les Instituteurs adjoints Certifiés (IAC, titulaires du CEAP), après cinq (5) ans d'ancienneté ont la possibilité de prendre part au concours professionnel de recrutement d'Attachés d'Administration scolaire et universitaire (AASU) ou d'Attachés d'Intendance Universitaire (AIU) ;
- Comme synthétisé plus haut, après une période de cinq (5) ans d'ancienneté dans l'enseignement, les IAC prennent part aux épreuves du **Certificat d'Appétitude Pédagogique (CAP)**. Après admission aux épreuves écrites et pratiques (également ouvert aux Instituteurs dans les mêmes conditions d'ancienneté), ils obtiennent le grade d'Instituteur certifié (IC) ;
- Les enseignants évoluant dans le secteur public sont soumis au régime de la Fonction publique qui prévoit des avancements avec incidence financière tous les deux (2) ans à condition d'avoir une note professionnelle annuelle supérieure ou égale à 6/10 ;
- Quant aux Instituteurs certifiés (IC), après trois (3) ans d'ancienneté dans le grade, ils sont autorisés à se présenter aux concours professionnels suivants :
 - Conseillers d'Administration scolaire et Universitaire (CASU).
 - Conseillers d'Intendance universitaire (CIU).
 - Instituteurs principaux.
- À titre transitoire les enseignants du primaire titulaires de diplômes universitaires sont autorisés à rejoindre l'enseignement post-primaire et secondaire pour devenir professeur des lycées et collèges, en fonction des postes ouverts à ce niveau.

Les enseignants, selon leur catégorie, admis dans un nouvel emploi par concours professionnel ou par examen professionnel y sont titularisés et intégrés dans la nouvelle hiérarchie à la première classe et à l'échelon comportant un indice de traitement immédiatement supérieur à celui dont ils bénéficiaient dans leur ancien emploi.

De l'encadrement administratif et pédagogique

L'encadrement administratif se fait à deux niveaux. Au niveau école, l'encadrement est assuré par le directeur d'école qui le fait sous la conduite de l'inspecteur chef de la circonscription. Celui-ci assure l'encadrement administratif de toutes les autres catégories d'enseignants au niveau de la CEB. L'encadrement pédagogique répond peu ou prou aux mêmes dispositions.

Au plan de l'organisation administrative et pédagogique, le Burkina Faso comprend 13 régions, 45 provinces et la division pédagogique suit la carte administrative. Jusqu'à une date récente, le décret n° 2003-103/PRES/PM/MEBA, portait organisation du ministère chargé de l'enseignement du premier degré.

Selon les termes de ce décret, les Directions Régionales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DREBA) sont les structures déconcentrées du département. Elles comprennent les Directions Provinciales de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (DPEBA), les Directions communales de l'Enseignement de Base (DCEB) et les Circonscriptions de l'Education de Base (CEB). Les Directions Régionales ont pour missions d'appliquer et d'assurer la coordination de la politique d'enseignement de base, d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans la région. À ce titre, elles sont chargées de superviser, coordonner et contrôler les activités des directions provinciales. Aujourd'hui les DREBA sont devenus DRENA et les DPEBA sont devenus DPENA. (Voir annexe).

Au titre des catégories de personnel ayant en charge l'encadrement des enseignants sur le terrain, il en existe plusieurs à savoir les directeurs d'écoles, instituteurs principaux, les conseillers pédagogiques itinérants et les inspecteurs de l'enseignement du premier degré.

L'encadrement de proximité est assuré par les directeurs d'écoles. Ils sont prioritairement des instituteurs principaux ayant reçu une formation à l'École normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK). Mais compte tenu de leur nombre insuffisant, les Instituteurs Certifiés ou Instituteurs adjoints Certifiés peuvent également être nommés à condition d'être du grade le plus élevé au sein de l'école.

Essentiellement, les directeurs d'écoles suivent les maîtres dans les classes dans toutes les disciplines. Ils peuvent le faire à la demande ou non de l'enseignant.

À l'instar des IP, les CPI sont chargés de l'encadrement pédagogique des enseignants, de leur formation et recyclage. Mais à la différence des premiers, ils ne sont pas dans des écoles et n'ont pas vocation à les diriger. Ils assistent plutôt l'inspecteur de la circonscription dans la gestion administrative et pédagogique. Ceux-ci s'intéressent prioritairement à l'encadrement du niveau école. C'est le Décret n°2006-377 PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 qui précise les rôles de chaque catégorie d'encadreurs tels que repris dans le tableau qui suit.

Tableau 13 Récapitulatif des intervenants dans l'encadrement et de leurs missions.

Intervenants	Missions
IP	<ul style="list-style-type: none"> - animer les groupes d'animation pédagogique ; - effectuer les visites de classe ; - apporter un appui conseil aux enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans individuels et collectifs ; - encadrer les élèves maîtres des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire en situation de stage pratique ; - former et recycler les animateurs des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ; - superviser l'évaluation dans les Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ; - contribuer à la formation continue et au recyclage des enseignants ; - enseigner dans les écoles d'application ou annexes ; - participer à la mobilisation sociale.
CPI	<ul style="list-style-type: none"> - apporter un appui conseil pédagogique aux enseignants et andragogique aux superviseurs des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ; - participer au contrôle, au suivi et à l'évaluation des activités d'éducation formelle et non formelle ; - former et recycler les enseignants du formel et les superviseurs des centres d'alphabétisation et d'éducation non formelle ; - coordonner et suivre les activités des Groupes d'Animation Pédagogique ; - participer à l'organisation et au déroulement des examens et concours scolaires et professionnels ; - suivre l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des Plans d'Amélioration Individuels (PAI) ; - apporter un appui conseil aux directeurs d'école ; - participer à la mobilisation sociale ; - concevoir et conduire des projets de recherche action en éducation ; - participer à l'élaboration des contenus des manuels ; - confectionner du matériel et des supports didactiques.
IEPD	<ul style="list-style-type: none"> - concevoir les outils d'évaluation des apprentissages ; - contribuer à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative ; - élaborer et mettre en œuvre la carte éducative ; - contribuer à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des curricula en vigueur dans l'éducation de base ; - participer à la recherche fondamentale et appliquée dans le domaine des sciences de l'éducation ; - assurer la formation continue des personnels de l'éducation de base ; - effectuer le contrôle administratif et pédagogique dans les structures d'éducation de base ; - contribuer à la conception et au suivi des projets, plans et programmes de développement de l'éducation de base ; - contribuer à la planification des activités de l'éducation de base ; - organiser les examens et concours scolaires et professionnels. - concevoir le système d'évaluation des candidats aux examens et concours scolaires et professionnels ; - suivre l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des plans d'amélioration collectifs (PAC) ; - apporter un appui conseil aux groupes d'animation pédagogique ; - apporter un appui conseil pédagogique aux enseignants et andragogique aux superviseurs des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation ; - participer à la mobilisation sociale ; - concevoir et conduire des projets de recherche action en éducation ; - participer à l'élaboration des contenus des manuels ; - confectionner du matériel et des supports didactiques ; - concevoir des plans et stratégies de formation initiale et continue des enseignants.

Les types, nature, modalités, contenus et fréquences des encadrements reposent essentiellement sur les plans d'amélioration PAI et PAC.

En ce qui concerne la **fréquence**, il convient de noter deux situations. Il y a le prescrit et les pratiques réelles. Selon les instructions officielles, le directeur d'école fait un encadrement au quotidien. Il a l'obligation de passer dans les classes au quotidien pour observer la conduite des enseignements. Le conseiller pédagogique doit passer deux fois par semaine dans les écoles et quant à l'inspecteur, il visite les écoles qui sont sous sa tutelle une fois par semaine.

Cependant, la limitation des ressources (moyens logistiques et financiers) entrave l'application rigoureuse de ces consignes.

L'outil de soutien à l'encadrement pédagogique des enseignants, communément appelé **PAI (Plan d'amélioration individuel)**, est élaboré par chaque enseignant pour sa classe, en collaboration avec son directeur d'école, le CPI et/ou le CCEB. Cet outil sert de source d'information aux encadreurs et est mis à leur disposition pour exploitation en vue d'apporter à chaque enseignant le soutien dont il a besoin par rapport au(x) problème(s) évoqué(s). Les grandes lignes de cet outil sont :

- l'identification de l'école, la classe et l'enseignant ;
- la cueillette d'informations qui consiste pour l'enseignant à collecter différentes données pour en dégager des constats. Il s'agit des résultats d'évaluation des élèves dans les différentes disciplines, la progression dans l'exécution des programmes, les difficultés rencontrées en classe ;
- l'analyse des résultats scolaires qui consiste à faire ressortir les principaux points forts et les insuffisances dans la classe ;
- l'identification d'un problème à résoudre au regard des faiblesses de la classe. Ce problème est généralement repéré dans une discipline dont les résultats sont insatisfaisants, d'une grande ampleur, ayant un impact sur les autres apprentissages et d'une facilité de résolution. Toutefois, la situation problème peut porter sur un sujet autre que les disciplines d'enseignement. Il peut s'agir par exemple des absences irrégulières des élèves, de l'insalubrité, etc. ;
- l'analyse approfondie du problème identifié en mettant en exergue ses manifestations et ses causes ;

- l'élaboration du plan d'amélioration individuel pour la résolution du problème ciblé. Le plan d'amélioration, dans le contexte de l'encadrement pédagogique, est un projet élaboré en vue de rendre meilleurs les résultats scolaires. C'est un instrument de gestion pédagogique à partir duquel les lacunes ou insuffisances des élèves sont décelées sur la base de leurs résultats, et grâce auquel ces insuffisances font objet de remédiation à travers des activités prévues. Le plan comporte les objectifs visés, les activités à mener, le calendrier d'exécution, les indicateurs de progrès et les méthodes de collecte des données ;
- le suivi/soutien qui consiste pour l'enseignant à identifier les personnes de ressources, la nature du soutien, la période souhaitée pour une mise en œuvre des activités de remédiation programmées ;

Quant à l'outil de contrôle et de soutien à l'encadrement pédagogique et administratif ou **PAC (Plan d'amélioration collectif)**, il est élaboré par l'équipe-école et sert de source d'information au CCEB, plus précisément l'inspecteur. C'est sur la base de cet outil que l'inspecteur ou le CCEB mène la supervision des écoles pour apporter son soutien. Il est structuré comme suit :

- la collecte d'informations générales relatives à l'école, au personnel enseignant, à l'aspect pédagogique, à la préparation de la classe, à la progression dans les programmes, au taux global de fréquentation, au matériel didactique, aux activités de production, à l'efficacité du personnel, à l'environnement scolaire et à l'intégration de l'école au milieu ;
- l'analyse des résultats scolaires, présentée sous forme de tableau, pour en dégager les points forts et les insuffisances, les raisons et les causes ;
- l'identification d'un problème à résoudre aux principes suivants : son ampleur, son impact sur les autres disciplines et sa facilité de résolution.
- l'analyse du problème : la discipline problème précédemment identifiée fait l'objet d'une analyse approfondie en ses manifestations et en ses causes ;
- le plan d'amélioration collectif dont l'élaboration obéit presque à la même démarche que le PAI, à la différence qu'au niveau du PAC le calcul du pourcentage d'une discipline se fait sur la base des pourcentages de toutes les classes relatifs à cette discipline, la quantité des renseignements est plus importante, l'outil est signé par l'ensemble des enseignants et du directeur. Son élaboration et sa mise en œuvre nécessitent l'engagement de tous les enseignants de l'école ;

- le suivi/soutien qui consiste à identifier les personnes de ressources, la nature du soutien, la période souhaitée pour une mise en œuvre des activités programmées.

Des bilans périodiques de la mise en œuvre des plans d'amélioration (PAI/PAC) doivent être faits par l'équipe-école à travers les quinzaines critiques. Ceci est nécessaire pour permettre un réajustement des plans en fonction des résultats obtenus.

C'est à partir des plans d'amélioration que s'opère le soutien pédagogique auprès des enseignants dans leurs pratiques de classe.

De l'évaluation des enseignants en cours de service et impacts sur la carrière

Comme précédemment mentionné, les enseignants du premier degré, en tant que fonctionnaires ou contractuels, sont évalués selon les termes de la loi 013. À l'issue de l'évaluation, une note chiffrée est arrêtée suivant une cotation de un (1) à dix (10) et communiquée à l'agent concerné.

La note chiffrée attribuée peut être contestée selon la Loi 013. L'avancement d'échelon, qui se traduit par une augmentation de traitement, a lieu tous les deux (2) ans pour l'enseignant dont la moyenne des notes calculée sur la même période est au moins égale à 6/10.

La promotion dans la carrière donne droit également à des avantages.

Cette approche du contexte d'exercice professionnel des enseignants au Burkina Faso était nécessaire pour permettre de contextualiser l'étude OPERA, que ce soit en ce qui concerne l'élaboration de sa méthodologie, notamment des outils d'observation, ou en ce qui a trait à l'interprétation des résultats et la conception des ressources de renforcement de capacités.



CHOIX THÉORIQUES & MÉTHODOLOGIQUES





CHOIX THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

La recherche OPERA porte sur l'observation directe des pratiques enseignantes dans les contextes dans lesquelles elles se produisent, en recueillant grâce à différentes méthodes d'enregistrement ce qui se passe effectivement en classe lors de séances de langue, de calcul et de disciplines d'éveil. Dans bon nombre de recherches, lorsqu'ils évoquent les pratiques enseignantes, les chercheurs distinguent les pratiques déclarées, constatées et attendues.

Les Pratiques déclarées concernent ce que disent faire les sujets ; leurs propos sont recueillis grâce à des questionnaires et/ou lors d'entretiens. Le discours des enseignants à propos de leur activité, notamment en classe, est riche car il comporte, outre leurs représentations, la part de conscientisation de leur propre activité, une part de ce que les sujets ont intégré de ce qu'il convenait de faire.

Par Pratiques constatées ou effectives est désigné ce que les chercheurs observent de l'activité que déploient effectivement les enseignants principalement en situation de classe. Ces constats s'effectuent à partir d'observations en privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d'enseignement. Des entretiens pré et post observations sont menés pour enrichir ces observations.

Les Pratiques attendues. Les enseignants sont soumis à un certain nombre d'attentes, d'injonctions, de prescriptions. Les attentes relèvent de l'organisation sociale, les injonctions sont plus particulièrement portées par l'institution à travers un programme ou un curriculum et en son sein par les évaluateurs et les formateurs. Il est intéressant de connaître les attentes institutionnelles ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale (recueillis à partir des textes officiels de questionnaires et d'entretiens).

Des travaux de sciences de l'éducation, thèses, masters ont été menés dans différentes universités africaines sur des objets variés autour des pratiques pédagogiques.

Préalablement à l'observation des pratiques, il nous semble nécessaire de recenser la littérature existante sur les pratiques enseignantes dans les pays d'Afrique sub-sahariens (ou sur le contexte méso et macro

permettant d'en comprendre le fonctionnement) et de réaliser une revue raisonnée des travaux les plus significatifs. La revue de travaux porte sur les trois types de pratique définis ci-dessus. Elle comprend une analyse des dimensions « structurantes » des pratiques communes aux conclusions des travaux et un repérage des premiers éléments constitutifs des outils d'investigation à concevoir lors de l'étape suivante.



LES RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT

Un examen de la littérature internationale des recherches en éducation sur l'enseignement et ses effets permet de constater que la réflexion sur l'enseignement a profondément progressé depuis les théories des philosophes (Platon, Rousseau) prescrivant des pratiques idéales selon une pédagogie magistro-centrée dans laquelle ce que fait l'enseignant est essentiel, parce qu'il est maître du jeu. Les idées pédagogiques ont partout évolué vers les théories de l'éducation nouvelle et ont placé « l'élève au centre de l'enseignement », inversant le point d'entrée de la réflexion : il s'agit de savoir comment les élèves apprennent pour savoir comment l'enseignant doit enseigner. L'ouvrage de M. Develay *De l'apprentissage à l'enseignement (1992)* en a été une illustration.

Ces théories pédagogiques n'en restaient pas moins prescriptives, à partir de « méthodes pédagogiques » qui rendaient compte des pratiques : méthodes directives/non directives, traditionnelles/ innovantes, expositives /interrogatives/interactives ou, dans l'enseignement de la lecture, méthodes globales, analytiques, synthétiques. Ceci supposait que la pratique d'un enseignant est réductible à la mise en œuvre méthodique d'une procédure préalablement établie.

Les approches de la psychologie (Piaget) ont, par ailleurs, voulu fonder les pratiques enseignantes sur le développement de l'enfant et de l'adolescent et la psychopédagogie applicationniste en a déduit des normes pour l'action à mettre en œuvre pour un élève générique.

Puis, dans les années 70- 80, on assiste au développement des recherches en éducation sur les pratiques éducatives. Le champ de recherches appelé « recherche éducationnelle (Educational research) » aux USA,

au Québec comporte plus particulièrement la recherche sur les pratiques pédagogiques, sur l'enseignement, « Research on teaching ». Ces travaux sont l'illustration d'un point de vue qui consiste à considérer la pédagogie comme objet de recherche à part entière et à identifier ce que les recherches en sciences de l'éducation peuvent apporter sur la description et la compréhension des processus à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants témoignent beaucoup de leurs activités en classe et de leurs difficultés, mais celles-ci avaient été jusque lors, peu étudiées objectivement à partir d'une analyse du fonctionnement des pratiques effectives.

Des chercheurs de sciences de l'éducation ont pris pour objet les pratiques enseignantes, qui sont un de ces objets de recherche complexe, un objet carrefour spécifique aux sciences de l'éducation, qui relève d'une pluralité d'approches disciplinaires : psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, épistémologique, d'une analyse plurielle (Altet, 2002).

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) : historiquement, en Amérique du Nord, les premiers travaux sur l'enseignement dans les années cinquante, se sont inscrits dans un paradigme behavioriste « processus-produit » à visée normative forte. Ils réduisaient l'étude de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Ces travaux visaient à déterminer l'efficacité de l'enseignement et les manières d'enseigner étaient analysées à partir des qualités personnelles intrinsèques de l'enseignant censées produire des effets sur les performances scolaires des élèves (Walberg, 1991). Les recherches qui ont suivi, relevant d'un paradigme cognitiviste, (Clark, Peterson, Tochon) portaient sur « la pensée des enseignants ». Elles concevaient la cognition en tant qu'instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante, l'enseignant étant vu comme un décideur qui, à partir de ses pensées, théories et choix personnels, planifie ses actions et les met en œuvre (Shavelson, 1981, Tochon, 1993). Puis l'émergence du paradigme « écologique » a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement (Doyle, Kounin), la situation devenant la variable-clef explicative de la pratique.

Enfin, ces quinze dernières années, se sont développés les modèles interactionnistes : en France comme au Québec, des chercheurs (Altet, Bru, Clanet, Gauthier, Lenoir, Tupin, Vinatier) proposent des modèles inté-

grateurs qui visent l'articulation de plusieurs types de variables, personnelles, processuelles et contextuelles en interaction. Les variables étudiées concernent l'enseignant, mais portent aussi sur l'élève et la situation afin de pouvoir expliquer et comprendre le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité, en interaction avec l'activité des élèves, à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interactions et des différentes dynamiques internes et externes.

Un Réseau international européen d'équipes de recherche le Réseau OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes) a été constitué (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2002-2012) et a développé des travaux sur l'enseignement-apprentissage et l'étude des processus caractéristiques des pratiques dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2006). Ces travaux montrent qu'on ne peut pas comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes en l'étudiant à partir « des méthodes ». Une pratique enseignante recouvre des procédures, des produits mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques, contextuels. Le fait d'analyser les processus en rendant compte des dynamiques en jeu dans la pratique enseignante éloigne les chercheurs des modélisations de type entrée-sortie ou méthode. La pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignant la met en œuvre à sa façon. Une pratique enseignante « se traduit par la mise en œuvre de savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle », (Altet, 2008).

De même, plusieurs chercheurs montrent la difficulté à repérer une organisation méthodique de la pratique car, dans les faits, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances mais est « un bricoleur qui s'adapte en situation ». Enfin, si la pratique enseignante revient à réaliser des activités finalisées, ces finalités sont multiples et la notion de méthode qui renvoie à la mise en œuvre de moyens organisés, tend à ignorer le caractère multi-finalisé de la pratique enseignante. C'est le constat des limites de la notion de « méthode pédagogique » qui a amené les chercheurs à construire de nouveaux modèles d'intelligibilité de la pratique enseignante et de son fonctionnement.

Les travaux du réseau OPEN (2002-2012) ont abouti à définir la pratique enseignante dans sa **multidimensionnalité** autour de trois volets ou domaines constitutifs de la pratique et en interaction : **le domaine relationnel** qui recouvre le climat créé en classe, **le domaine pragmatique** :

pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées et le **domaine didactique-épistémique** qui gère le champ des enjeux de savoir (Altet & Vinatier, 2008). Ces trois domaines constitutifs sont mis en relation avec les caractéristiques personnelles socio-cognitives de l'enseignant (Clanet, 2005). C'est l'articulation entre ces différents domaines et dimensions que les recherches s'efforcent de mettre à jour. 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 complémentaires sont nécessaires 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 (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. À cette multidimensionnalité s'ajoutent d'autres traits constitutifs de la pratique enseignante :

- une articulation intention/manières de faire observables : les recherches portent sur des observables et sur le sens que donne l'acteur à sa pratique, et essayent de prendre en compte le rapport entre intention et pratique effective ; la pratique enseignante est multifinalisée ;
- une articulation singularité/groupe social : la pratique renvoie à la fois à l'enracinement dans un sujet singulier et dans une tradition (pédagogique, didactique), celle d'un groupe professionnel d'appartenance ;
- un aspect paradoxal stabilité/variabilité, répétition/innovation.

Quelques organisateurs stables des pratiques reflétant une organisation interne ont été aussi identifiés (Bru, Clanet, Altet, 2008) comme le type d'interactions (variées ou uniformes), de guidage (ouvert ou fermé), la gestion du temps (temps d'apprentissage individuel élève), les caractéristiques de la tâche (d'application ou de réflexion-de recherche), la configuration de la classe (Veyrunes), en prenant en compte la gestion des

contenus enseignés dans leur spécificité, (Altet, Bru, Pastré, Robert et Tupin, 2008).

Pour le projet OPERA, d'autres sources ont été consultées particulièrement les résultats de travaux nord-américains et anglo-saxons récents qui partagent cette conception d'une pratique enseignante complexe comportant plusieurs dimensions articulées qui la rendent plus ou moins efficace.

Les travaux de John Hattie (2003, 2009, 2013a, 2013b) sur ce qui fait un enseignant efficace (*2003 : Teachers Make a Difference*) explorent à partir de toutes les méta-analyses, ce qui fait la différence entre les enseignants et trouvent que les facteurs qui ont le plus d'effet sont la qualité de l'enseignement et la nature des relations maître-élèves, le climat de travail instauré en classe.

Ce sont les enseignants qui utilisent des modalités pédagogiques qui donnent la parole aux élèves, qui créent des relations de confiance maître-élèves, les encouragent dans la réalisation des tâches, la résolution de problèmes, les guident et les évaluent et qui ont des attentes élevées pour TOUS les élèves, qui ont le plus d'impact sur les résultats d'apprentissage.

L'étude de Hattie montre l'importance clef de construire une relation positive maître-élèves, en écoutant les élèves, en ayant un regard positif sur tous. Hattie a ainsi identifié six caractéristiques de l'enseignement-apprentissage efficace :

« 1. *Teachers are among the most powerful influences in learning.*

2. *Teachers need to be directive, influential, caring, and actively engaged in the passion of teaching and learning.*

3. *Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge, and have proficient knowledge and understanding of their content to provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels.*

4. *Teachers need to know the learning intentions and success criteria of their lessons, know how well they are attaining these criteria for all students, and know where to go next in light of the gap between students' current knowledge and understanding and the success criteria of: "Where are you going?", "How are you going?", and "Where to next?"*

5. Teachers need to move from the single idea to multiple ideas, and to relate and then extend these ideas such that learners construct and reconstruct knowledge and ideas. It is not the knowledge or ideas, but the learner's construction of this knowledge and these ideas that is critical.

6. School leaders and teachers need to create school, staffroom, and classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarding incorrect knowledge and understandings is welcomed, and where participants can feel safe to learn, re-learn, and explore knowledge and understanding. (Hattie, *Visible Learning*, 2009 : 238-239). »

Encore plus récemment les recherches de B. Hamre (2013) aux USA, reprennent des résultats antérieurs et insistent sur les mêmes trois domaines facteurs d'effets : relationnel, organisationnel, instructionnel.

Ainsi, comme dans les recherches citées ci-dessus, l'objectif d'OPERA est d'abord de décrire, caractériser et expliquer le fonctionnement des pratiques enseignantes, et les processus en jeu à partir d'un Modèle dit « des processus interactifs contextualisés » de l'enseignement-apprentissage en contexte (Altet, Bru, 1991) pour ensuite « comprendre les processus interactifs en situation ou l'articulation fonctionnelle des processus d'enseignement-apprentissage en situation » (Altet, 1994), c'est-à-dire le fonctionnement des pratiques d'enseignement dans leurs relations aux apprentissages en repérant des modalités qui font réussir les apprentissages, afin d'améliorer in fine, la qualité des systèmes d'éducation et de formation, à partir de l'analyse des trois domaines constitutifs des pratiques enseignantes : le climat relationnel, la gestion pédagogique-organisationnelle des conditions d'apprentissage et du groupe-classe, la gestion didactique et épistémique des savoirs en jeu.

Ainsi, dans le projet OPERA, il s'agit de s'assurer, dans un premier temps à partir d'une maquette d'observation exhaustive, que ces trois domaines gardent leur force descriptive et explicative dans le nouveau contexte étudié ou au contraire qu'il y a lieu d'en changer au profit d'indicateurs plus pertinents.

C'est pourquoi, pour la recherche OPERA, le point de départ a été la prise en compte des trois domaines sources de variables-effets identifiées dans tous les travaux internationaux et les méta-analyses sur les pratiques enseignants en classe et sur leurs effets : des travaux originels de Walberg (1991) aux travaux les plus récents de Hamre (2013- voir ci-dessous graphique 2), en passant par ceux d'Hattie (2003, 2008, 2009, 2013a,

2013b) ainsi que les travaux du Réseau international OPEN (Nantes 2002-2012). Dans tous ces travaux (Walberg, Altet, Bru, Clanet, Lenoir, Tupin, McKinsey, Hattie, Hamre), on retrouve des domaines constants constitutifs des pratiques enseignantes : **relationnel, pédagogique-organisationnel et didactique-épistémique.**

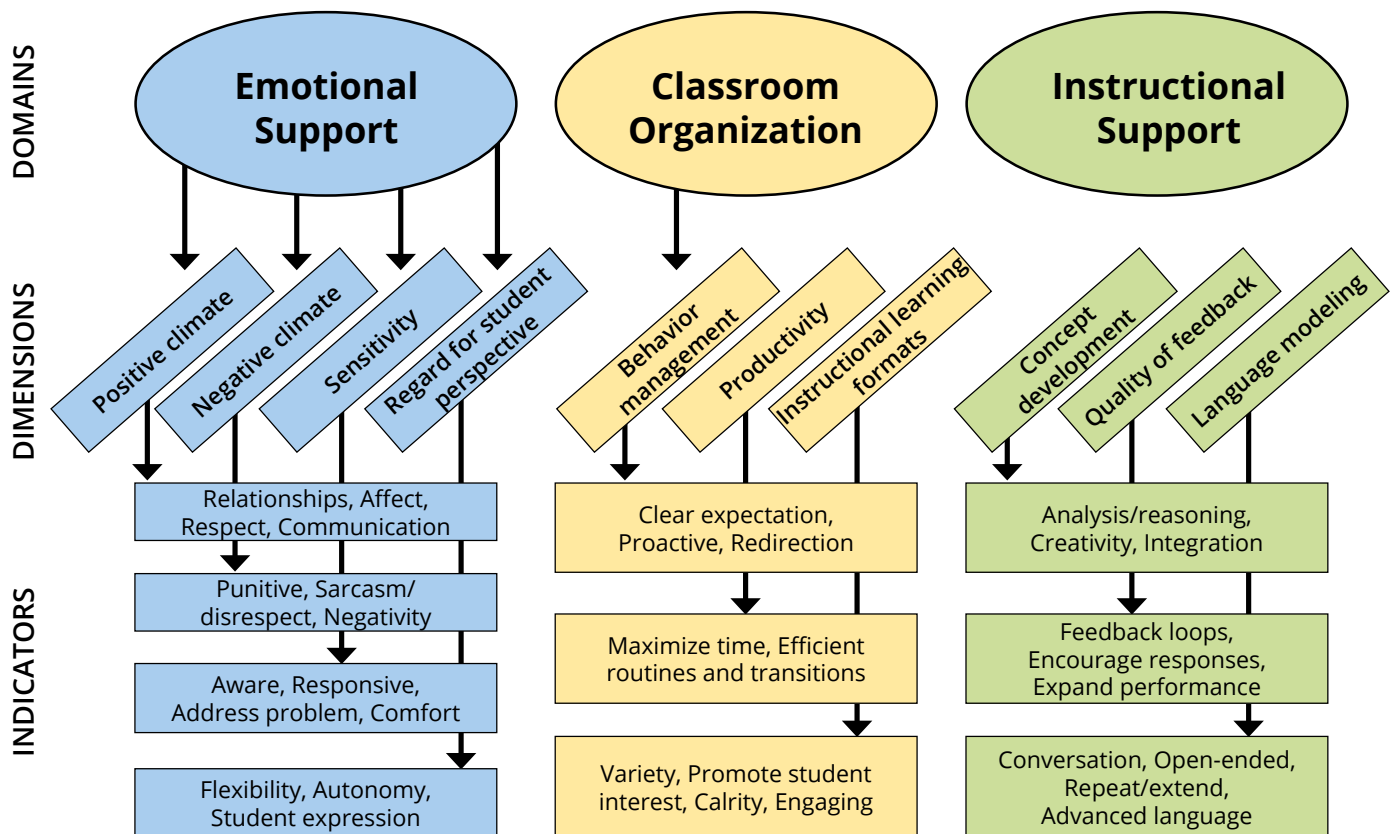
C'est pourquoi, pour la recherche OPERA nous avons retenu d'observer les pratiques de classes à partir des domaines considérés dans ces recherches comme les domaines constitutifs des processus enseignement-apprentissage, avec des dénominations proches à savoir :

- Le domaine d'interactions de type émotionnel et relationnel ;
- Le domaine d'interactions d'ordre pédagogique : organisation et gestion du groupe classe et des conditions d'apprentissage ;
- Le domaine d'interactions d'ordre didactique-épistémique : gestion, structuration des apprentissages et des savoirs, **en observant les enseignants dans leurs interactions avec les élèves au niveau des prises de parole et des activités des uns et des autres.**



Les chercheurs d'OPERA ont ainsi repris les travaux d'OPEN et complété la structure de base des travaux de Hamre ci-après pour concevoir la maquette d'observation des pratiques pour la recherche.

Schéma 3 : Maquette d'observation des pratiques pour la recherche.



Source : Hamre B K. NCTE Conference CLASS Hamre Using Classroom Observation to Gauge Teacher Effectiveness The Classroom Assessment Scoring System (CLASS). 2013 ; <http://www.gtlcenter.org/webcasts/teacherEffectivenessWorkshp/Hamre.pdf>

L'OPERATIONNALISATION finale de la Maquette grille d'observation d'OPERA a ainsi été construite de façon exhaustive autour de ces trois dimensions constitutives en empruntant à plusieurs auteurs parmi lesquels : Flanders in UNESCO, 1975 ; De Landsheere, 1976 : 246-247 ; Stallings, 1975 ; Stallings, J A & Knight ; Meehan, 1981 ; Meehan et col. 2004 ; Wragg, 1994-2002 ; Altet, Bressoux, Bru, 1994, 2008, 2012, Hattie, 2003, 2009, 2013a, 2013b; Rolland, 2008 ; Berrada 2010 ; Hamre et col, 2013.

De la large confrontation des différents travaux empruntés pour la conception d'une grille d'observation des pratiques enseignantes en classe dans leurs relations avec les modalités d'apprentissage des élèves, il est ressorti que l'attention devait porter sur l'identification des différents facteurs d'enseignement susceptibles d'exercer des influences sur l'apprentissage, d'observer les activités et tours de parole de l'enseignant dans sa relation avec les activités et tours de parole des élèves en contexte à partir d'une maquette d'observation large.



RECHERCHE SUR LES EFFETS DU PROCESSUS INTERACTIF SITUÉ ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

L'importance de l'effet-maître et des pratiques enseignantes est bien documentée dans la littérature internationale en éducation des dernières décennies.

En effet, par rapport à la qualité de l'enseignement-apprentissage, le rapport McKinsey (1999) a montré la place clef des méthodes pédagogiques des enseignants et de l'animation des équipes enseignantes qui sont des facteurs cruciaux du changement ; car, selon ces chercheurs, « le progrès d'un système scolaire se joue au niveau de la salle de classe ». Ils montrent l'importance de bien connaître puis de modifier les méthodes de travail des enseignants en faisant évoluer les programmes mais surtout les démarches pédagogiques des enseignants ou les responsabilités managériales et pédagogiques des directeurs d'écoles. Ce qui ressort de leur étude, c'est que la grande majorité des réformes entreprises par les systèmes ayant le plus progressé relèvent des méthodes de travail et manières de faire des enseignants et des

élèves, plutôt que du contenu même des enseignements. Parmi les facteurs et les variables-effets identifiés, Hattie soulignait en 2003 et en 2009 que « *les enseignants font la différence* ». De nombreuses études ont cherché à mesurer ou à décrire l'effet maître, l'effet classe et l'effet établissement (Altet, Bru, Bressoux, Leconte-Lambert, 1994, 1996 ; Bressoux, 1994 ; Coche, Kahn et Robin, 2006 ; Clanet et Talbot, 2007 ; Piquée, 2007 ; Maubant, 2007 ; Inspection d'Académie de Tarn et Garonne, 2008 ; Hattie, 2003, 2009, 2013a, 2013b ; Kantabaze, 2010 ; Barahinduka, 2010 ; Kalamo, 2012 ; Carnus, MF, Altet, M, Clanet, J ; Tupin, F. In réseau OPEN, 2011 ; Bressoux, 2012).

Dans tous ces travaux, les variables-effets clefs reconnues comme agissant sur les rapports enseignement-apprentissages sont :

- la stimulation cognitive et motivationnelle de l'enseignant, l'implication, l'engagement dans la tâche de l'élève et le temps individuel sur la tâche (time on task), la recherche active par l'élève, les interactions enseignant-apprenant(s) variées, entre pairs, entre groupe de pairs, la régulation interactive, les renforcements et l'évaluation formative, la formation méthodologique et métacognitive, le climat social du groupe-classe.
- La recherche OPERA va regarder si ces variables-effets se retrouvent dans des classes pléthoriques du contexte burkinabé étudié.

D'autres travaux récents cherchent à repérer « *les bonnes pratiques* », à en décrire les caractéristiques pour en généraliser la mise en œuvre, telle est la procédure qui, a priori, semble la mieux à même de conduire à une amélioration de l'enseignement. Reste alors pour le chercheur à identifier et définir les pratiques porteuses d'effets et à montrer quelles améliorations de l'enseignement on doit en attendre. Or, **l'efficacité d'un enseignement tient avant tout à la façon de mettre en œuvre une modalité en fonction des caractéristiques souvent hétérogènes des élèves auxquels elle s'adresse et du contexte général.**

En effet, l'enseignant doit composer avec plusieurs objectifs : l'efficacité en matière d'apprentissage des élèves, de chaque élève, mais aussi l'activité collective de la classe, le climat relationnel, la mise en activité individuelle de chaque élève sur une tâche, la gestion des contenus et notions prévus pour la séance, la mise en œuvre des consignes et conseils des formateurs ou de l'encadrement professionnel, les attentes des parents, la gestion de son image auprès des collègues, des élèves ou des parents... autant de préoccupations liées entre elles et qui, sans forcément toujours

s'opposer à l'objectif d'apprentissage des élèves, font que la bonne pratique revient davantage à trouver un compromis viable entre plusieurs objectifs en fonction de la disponibilité personnelle du moment, des ressources qui peuvent être mobilisées mais aussi des contraintes comme les effectifs de la classe, souvent pléthoriques dans le contexte burkinabé.

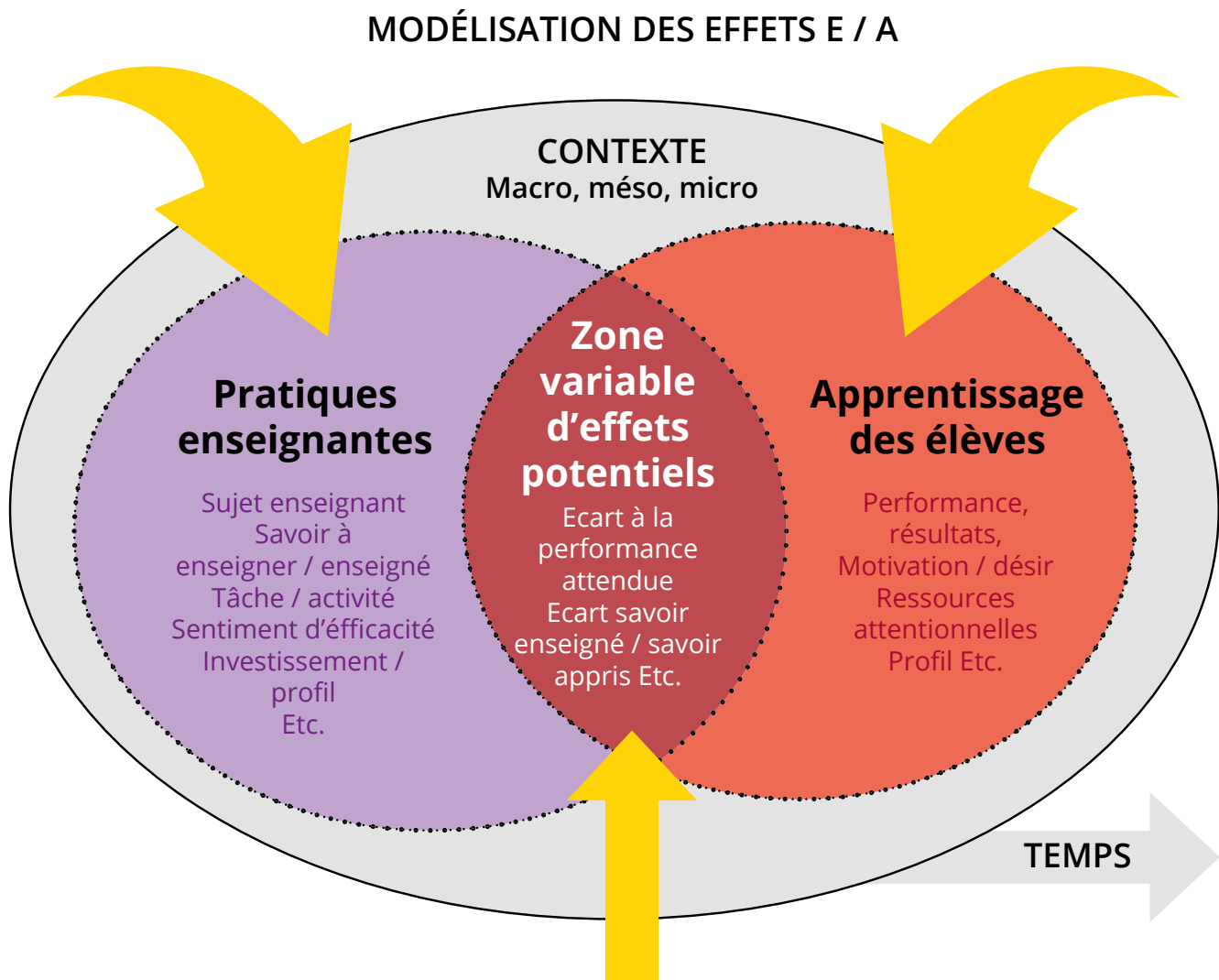
L'identification de ce qui produit l'effet-maître et bien sûr, plus particulièrement un effet-maître favorable aux apprentissages, conduit alors à s'intéresser de façon détaillée **à la façon dont l'enseignant procède auprès de ses élèves pour les faire réussir** dans leur apprentissage, aux modalités mises en œuvre et qui les font progresser et à ne pas se contenter de savoir à quelle méthode cet enseignant a l'habitude de faire référence.

Il s'agit de rendre compte des caractéristiques de la pratique enseignante par des processus organisateurs (type d'interactions, dimension temporelle, type de tâches, configuration de la classe, type de questionnement, de guidage, de régulation etc.) pour montrer comment un enseignant fonctionne, parvient à atteindre ses objectifs d'apprentissage, à faire avancer sa séance vers l'objectif, à faire progresser et réussir ses élèves, tous ses élèves dans une situation donnée.

Dans la plupart des travaux contemporains sur l'enseignement, les processus sont pris en compte dans une perspective épistémologique, socioconstructiviste et interactionniste, qui se refuse à considérer séparément enseignement et apprentissage et tente de repérer quelles sont les pratiques qui produisent des résultats d'apprentissage chez les élèves dans des contextes donnés, quelles sont les dimensions de ces pratiques qui interviennent le plus. La recherche OPERA se situe dans cette optique et a pris en compte les résultats d'un ensemble de travaux internationaux complémentaires pour construire ses outils d'observation des pratiques en prenant en compte toutes les dimensions constitutives des pratiques, et non pas en privilégiant soit la dimension pédagogique, soit la dimension didactique, et en regardant ce qu'elles sont dans des classes situées dans un contexte spécifique : le Burkina Faso.

D'où l'importance de croiser les observations avec des données contextuelles pour identifier une zone variable d'effets potentiels contextualisés (OPEN, 2012). L'approche systémique a été adoptée en ce qu'elle est utile pour décrire ce qui est observé mais aussi pour tenter de comprendre et expliquer ce qui se passe en classe dans un contexte donné.

Schéma 4 : Modélisation des effets Enseignement/apprentissage.



En fonction des cadres conceptuels et/ou méthodologiques (outils) qui sont des filtres de lecture et de sélection d'indices

« *L'interrelation dans le système* » de Stufflebeam (1974 : 163) a été prise comme base du modèle d'analyse en amont des observations et des données contextuelles qualitatives et quantitatives ont été recueillies. Elles ont été collectées par :

- une étude sur le système éducatif au Burkina faisant ressortir les indicateurs de performance du système et d'encadrement pédagogique des enseignants, tant sur tout le système que pour les écoles, classes et les maîtres observés ;
- des questionnaires adressés aux directeurs et aux enseignants ciblés par les observations ;
- un recueil des notes des élèves ;
- les résultats des élèves soumis au test PASEC 2014.

Les données contextuelles servent à contextualiser l'élaboration des outils de collecte des données, à éclairer la description, la compréhension et l'explication des saisies de ce qui se produit en classe lors d'une séance d'enseignement-apprentissage contextualisée. Elles servent aussi à l'ajustement des outils de formation qui pourront être proposés.

S'il ne fait aucun doute qu'améliorer l'enseignement consiste à faire en sorte que chaque élève puisse progresser du mieux possible dans ses apprentissages, d'autres objectifs ne peuvent être ignorés.

Il est aussi admis que dans leur diversité, les résultats des élèves ne relèvent pas uniquement des effets de l'enseignement. Il est question entre autres de l'origine sociale des élèves, des conditions d'étude hors de l'école, du poids de la scolarité antérieure, de l'effet établissement... Pour autant, sans être exclusive, l'importance

de l'effet-maître s'impose. Mais à quoi cet effet-maître tient-il ? De l'art d'enseigner à l'adoption de la bonne méthode en passant par la personnalité de l'enseignant ou par son charisme, les réponses peuvent être nombreuses.

Comme indiqué plus haut, la même modalité ou procédure d'enseignement peut ne pas toujours avoir les mêmes résultats, ce qui compte c'est la façon de la mettre en œuvre autant que la méthode d'enseignement elle-même. L'effet-maître ne saurait donc être réduit à un effet-méthode.

Si les caractéristiques et les connaissances et acquis antérieurs personnels de l'enseignant ne sont pas à ignorer, elles n'épuisent pas l'explication ; les interventions du même enseignant ne relèvent pas de modalités toujours stables et n'ont pas toujours le même succès.

Ainsi peut-on souhaiter pouvoir éclairer sinon dénouer la question des effets de composition. Le même enseignant agit différemment selon les caractéristiques des élèves avec qui il travaille et selon leurs réactions. Les modalités d'enseignement qu'il met en œuvre avec succès dans un contexte donné ne sont pas forcément transférables à d'autres contextes. Si l'effet-maître a un impact sur la façon dont se déroulent la classe et les apprentissages, ce même effet-maître n'en dépend pas moins à son tour, de ce qui se passe en classe, d'où la difficulté d'isoler et de traduire l'effet-maître par un ensemble de modalités d'enseignement représentatives une bonne fois pour toutes des bonnes pratiques. Il y a **une « co-détermination »** des différents effets.

Dans l'optique du réseau OPEN, les chercheurs du projet « OPERA » veulent **comprendre ce que les pratiques sont**, en identifiant les processus en jeu et en montrant qu'ils ne sont indépendants ni des contextes, ni des situations d'apprentissage mises en place, puis en traitant un nouvel objet, les interprocessus étudiés en situations et en repérant, comment et par quels processus, l'enseignant procède à des adaptations, des ajustements au profit de la progression des apprentissages des élèves, en identifiant quelles sont les modalités qu'il utilise et qui fonctionnent comme des variables « porteuses d'effets » sur les apprentissages dans le contexte observé avec ses classes spécifiques.

Or, en contexte d'Afrique francophone, les pratiques enseignantes sont encore souvent peu documentées et les dispositifs de formation et d'encadrement ne disposent pas, ou très peu, d'outils ou de repères permettant aux différents acteurs de se situer ; d'où la

mise en place parfois de « formations plaquées », clefs en mains qui correspondent peu aux besoins. Une amélioration significative de la qualité des apprentissages ne peut être obtenue sans une mobilisation de tous les acteurs autour de références stables, documentées et acceptées, parce qu'adaptées au contexte.

Le projet vise à impliquer l'ensemble des acteurs du système, depuis la recherche universitaire jusqu'aux maîtres en passant par les dispositifs de formation (IFADEM, Ecole normale supérieure et écoles de formation des maîtres) et les corps de supervision, pour construire un ensemble de références, d'outils diagnostiques et de ressources de remédiation.

A partir de cette synthèse des travaux internationaux, quelles sont les questions générales de la recherche OPERA ? Quel est le modèle d'analyse choisi ?

L'exploitation des données collectées par/pour la recherche OPERA s'inscrit dans la perspective d'apporter des éléments de réponse aux 5 questions générales de cette étude :

- Que se passe-t-il au niveau du processus enseignement-apprentissage dans les classes (en français, en maths et dans les disciplines d'éveil, au CP2 et au CM2) en ASS en général et au BF en particulier ? (C. Blaser, 2009 : 1) ;
- Quelles caractéristiques communes permettent d'identifier les enseignants observés ? (cf. Postic & De Ketele, 1988/1994 : 85-88) : caractéristiques du contexte mis en relation avec ce qui est observé ;
- Quel est le profil pédagogique dominant du maître en fonction des activités mises en œuvre dans les domaines constitutifs des pratiques observés, du poids de chaque domaine relationnel, pédagogique -organisationnel, didactique-épistémique constitutif de la pratique et ce dans chacune des disciplines dans lesquelles il est observé ? (Altet, 2008 ; Ndiaye, 2003 ; Paquay, 2003 ; 2005 ; 2007 ; 2012) ;
- Comment les élèves apprennent, quelles sont les activités, les procédures d'apprentissage développées par le maître, comment sont-elles réalisées et qu'est-ce qu'ils apprennent pendant les séances observées ? (Astolfi, Develay, 1998) ;
- Quelles actions de formation et de remédiation (formation initiale, formation en cours d'emploi, formation corrective, renforcement de capacités/compétences) peuvent être tirées des résultats de l'étude à partir de l'analyse des pratiques enseignantes effectives observées ?



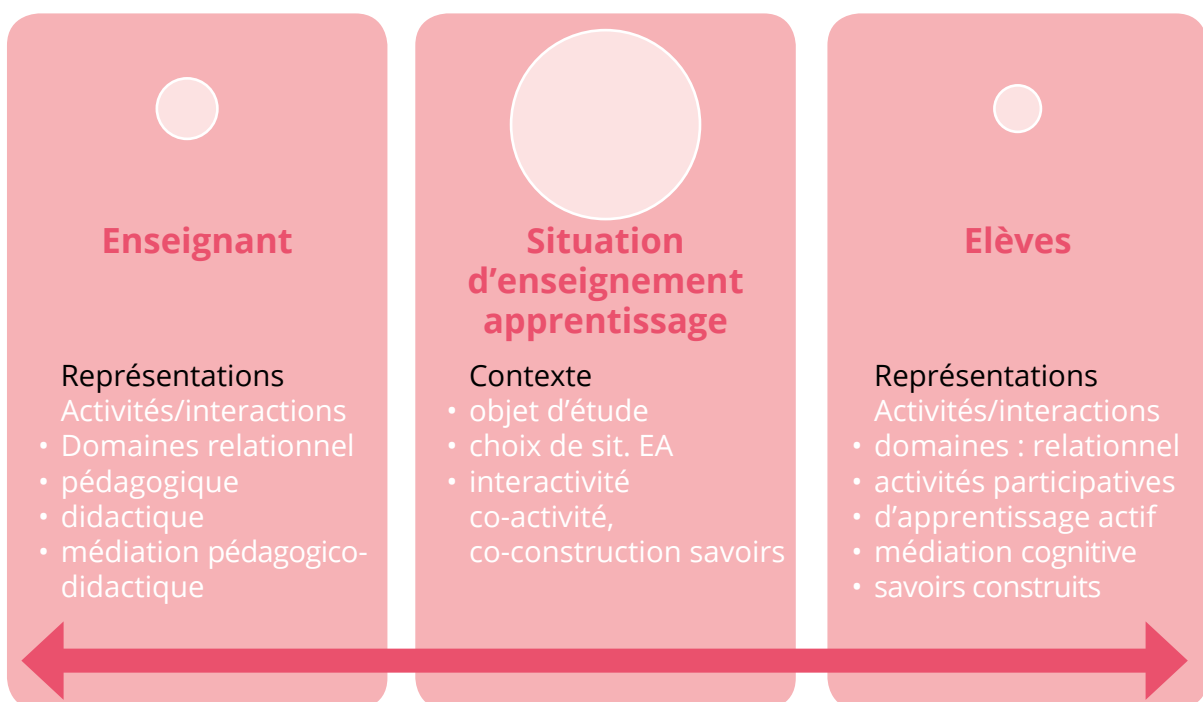
ADOSSEMENT THÉORIQUE ET MODÈLE D'ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE :

Il s'agit d'analyser « les processus interactifs ou l'articulation fonctionnelle des processus d'enseignement-apprentissage en situation », selon le Modèle dit « *des processus interactifs contextualisés* », l'articulation des activités et interactions Maître-Elèves/Elèves-Maître dans la situation d'enseignement-apprentissage mise en place dans un contexte donné, à partir de l'identification des trois domaines constitutifs des pratiques en œuvre (relationnel, pédagogique-organisationnel et didactique-épistémique), sur la base des traces des pratiques effectives identifiées lors des observations des séances de classe (transcriptions, vidéos).

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.

Toute situation d'enseignement-apprentissage choisie par l'enseignant (stratégie interrogative, situation de recherche, situation-problème...) s'appuie sur le fonctionnement de l'interactivité langagière entre Maître et élèves comme moyen pour faire apprendre. Dans une séance de classe, Maître et élèves produisent un discours qui va se co-construire progressivement à travers les échanges, les trames interactionnelles. Le concept d'interaction pédagogique et/ou didactique « *recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe* » (Altet, 1994, 2008). La gestion des interactions en classe est une dimension importante de la pratique enseignante ; la façon dont elles fonctionnent peut faciliter ou entraver la construction des savoirs dans les tâches et activités proposées aux élèves par l'enseignant : ce sont ces processus interactifs que la recherche OPERA tente de décrire en partant des observations des séances de classe recueillies ; il s'agit d'identifier les processus médiateurs caractéristiques des pratiques observées dans des situations d'enseignement-apprentissage dans différentes disciplines scolaires, français, calcul, éveil et les rapports que ces processus entretiennent avec l'apprentissage et la progression des élèves.

Schéma 5 : Modèle de l'articulation du processus interactif enseignement-apprentissage contextualisé.



CHOIX DE L'OBSERVATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'observation est, parmi d'autres, une façon de parvenir à une intelligibilité des pratiques enseignantes sur la base de ce qui peut être constaté en situation d'enseignement-apprentissage. N'étant pas un but en soi, l'observation n'en est pas moins indispensable, non pas parce qu'elle est la seule procédure valide à côté d'autres façons de recueillir des informations pour décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes, mais parce qu'elle apporte des éléments constatés, mis effectivement en œuvre (certes toujours interprétables) et pas seulement déclarés, qui appartiennent au déroulement des interventions de l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage et des réactions et activités des élèves. Dans une perspective descriptive, explicative et compréhensive, l'intérêt des éléments recueillis par observation, à partir des traces de l'activité des enseignants et de l'activité des élèves en contexte est net.

Comme le rappelle Bru (2014) :

« L'idée selon laquelle le meilleur moyen d'étudier les pratiques enseignantes est de les observer en situation est certainement à la fois simple et judicieuse pour rompre avec les spéculations aussi éloignées du terrain qu'elles se prétendent prescriptives... Pour autant considérer que la connaissance des pratiques enseignantes ne peut se passer de l'observation ne récuse certainement pas l'intérêt que présentent d'autres moyens d'investigation. »

C'est pourquoi, dans OPERA les observations seront complétées par des entretiens en amont et en aval avec les enseignants observés et avec les élèves pour saisir le sens donné par les acteurs à leur activité.

Des questionnaires permettent de situer l'enseignant dans le contexte de l'école et de connaître ses pratiques déclarées pour les confronter aux pratiques effectives observées.

L'échantillon :

Pour la phase exploratoire, il porte sur des classes du primaire de niveau 2 (CP2) et 6 (CM2) issues de l'échantillon du PASEC de 200 écoles du Burkina Faso pour ses nouveaux tests administrés en 2014. Il s'est agi d'observer des enseignants de niveau de recrutement et de formation différents, mettant en œuvre des séances d'enseignement-apprentissage du français, de l'éveil et du calcul.

Le recueil des données

Les observations dans les classes ont été menées par des tandems d'étudiants observateurs formés sur des périodes de 10 jours d'observations (2 périodes en janvier et en avril 2014).

Le recueil a pris les formes suivantes :

Il s'effectue en direct : les deux observateurs sont présents dans les classes et renseignent chacun au fil de l'action les outils de recueil papier (grilles et autres documents) qui permettent de noter les informations qu'ils sont venus observer à savoir un relevé de l'ensemble des tours de parole et des activités de l'enseignant et des élèves de la classe observée, du début à la fin de la séance observée (séance de 30 mn environ). Ces observations sont précédées et suivies immédiatement d'entretiens menés par les observateurs auprès de l'enseignant observé, puis d'entretiens auprès de quelques élèves à la fin de la leçon.

Le recueil des données d'observation a été aussi médiatisé dans la phase 2 : cela consiste à recueillir la vidéo des séances de classe en complément du recueil papier.

Dans un second temps, les observations ont été retranscrites par le tandem des deux observateurs à l'aide de la maquette d'observation et de codes à la fois pour la recherche et la formation.

Les observateurs donnent aussi leurs commentaires sur chaque séance observée.

A des fins de formation, les séances filmées vont servir de base à la constitution d'outils de formation sur des points à travailler, par exemple en tant qu'illustration de situations à privilégier ou à éviter.

Le recueil de données numériques à l'aide de caméscopes pose des problèmes techniques d'enregistrement dans les classes et des formations ont été mises en place pour les observateurs afin que ces tâches s'effectuent dans les classes de façon satisfaisante.

Le cadre de référence des observations

L'équipe de recherche OPERA est composée de chercheurs et de personnels d'encadrement de proximité des enseignants sur le terrain. Elle cherche des réponses aux objectifs de la recherche OPERA : observer ce qui se passe effectivement dans des classes ; décrire comment les maîtres font apprendre les élèves ; tirer des leçons apprises de l'observation des pratiques enseignantes en classe pour concevoir des modules de formation initiale et continue pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Elle avait à choisir entre deux options pour mener les observations dans les classes. La première option consistait à adopter un modèle a priori et une grille d'observation prête à l'emploi et la seconde à concevoir une grille adaptée aux spécificités du milieu à partir d'éléments d'observation ouverts, exhaustifs. La deuxième option a été adoptée parce qu'elle intègre la connaissance que l'équipe de recherche OPERA a du terrain, en particulier en Afrique au Sud du Sahara, et de l'état de l'art de la littérature scientifique internationale en matière d'observation des pratiques enseignantes dans leurs relations avec les apprentissages des élèves en classe.

La conception de la grille s'est faite en plusieurs étapes lors d'ateliers tenus à cet effet au Burkina Faso pour identifier des éléments de réponses à un questionnaire à plusieurs entrées : quoi, où, quand, qui et comment observer.

Sur le quoi observer, suite à la phase exploratoire d'observation dans 6 classes et à l'appropriation des travaux de la littérature internationale du champ, il a été choisi de concevoir une grille large qui prennent en compte tous les aspects des pratiques potentiellement observables dans les classes burkinabé.

La seconde hypothèse prise considère qu'observer des séances d'acquisitions fondamentales autour de disciplines phares comme le calcul et les activités langagières et d'éveil permet d'avoir une vision globale sur ce qui se passe en classe au cycle élémentaire ou Niveau 1 de la Classification Internationale Type de l'Éducation dont

« les programmes sont généralement conçus pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, écriture et mathématiques (c'est-à-dire l'alphabétisme et le calcul)... » (Unesco, 2013 : 31).

Pour le niveau de classe, la deuxième et la sixième année d'enseignement primaire ont été considérées comme des étapes importantes à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables à la construction des compétences socles à la fin du Niveau 1 d'éducation. Le choix de la deuxième et de la sixième année tient compte également du nouveau test PASEC qui s'adresse à ces classes.

La maquette globale d'observation

La grille originelle a été construite autour des 4 domaines constitutifs des pratiques enseignantes :

- 1 - Domaine 0 : Interactions non verbales.
- 2 - Domaine 1 : Climat relationnel.
- 3 - Domaine 2 : Interventions pédagogiques de l'enseignant.
- 4 - Domaine 3 : Gestion didactique-épistémique des apprentissages et des contenus.

Le domaine 0 cherche à décrire ce qui se passe en classe au niveau des émotions à travers le non-verbal, le multimodal, voix, expressions, émotions, gestes, déplacements; le domaine 1 s'intéresse aux relations Maître-élèves et au climat ; le domaine 2 se focalise sur les interventions pédagogiques-organisationnelles de l'enseignant, sur les activités menées, l'organisation et la gestion de la classe et l'organisation des conditions d'apprentissage ; le domaine 3 à enjeux de savoirs, a pour centre d'intérêt la gestion didactique et épistémique des apprentissages et des contenus, la structuration des savoirs, l'utilisation des aides et supports à l'enseignement-apprentissage. Les quatre domaines englobent 11 dimensions.

Les dimensions

Il y a 11 dimensions dans la grille conçue originellement, dont 2 pour le domaine 0 et 3 dans chacun des domaines 1, 2 et 3.

Domaine 0 : interactions non verbales, multimodales (02 dimensions)

- 1 - Interactions non verbales positives et zone émotionnelle positive.
- 2 - Interactions non verbales négatives et zone émotionnelle négative.

Domaine 1 : Climat relationnel (03 dimensions)

- 1 - Relations : 10 a / climat positif – 10 b : empathie de l'enseignant climat de confiance, valorisation des élèves.
- 2 - Climat négatif.
- 3 - Rigidité/ Excès de contrôle/imposition de l'enseignant/non-ajustement aux élèves.

Domaine 2 : Intervention pédagogique-organisationnelle de l'enseignant : Pragmatique : activités, organisation/gestion de la classe et des conditions d'apprentissage, facilitateurs d'apprentissage (03 dimensions)

- 1 - Gestion de la classe, de la dynamique du groupe classe et type d'autorité, gestion des règles de fonctionnement, des conflits.
- 2 - Organisation et Gestion des conditions d'apprentissage (productivité, temps d'apprentissage) ; Formats d'activités, types de situations d'apprentissage et types de supports choisis, mise en place par l'enseignant des facilitateurs pédagogiques.
- 3 - Styles et stratégies pédagogiques (choix des méthodes pédagogiques) de l'enseignant.

Domaine 3 : Gestion didactique-épistémique des apprentissages et contenus : aides/soutiens à l'enseignement-apprentissage (gestion didactique des apprentissages et contenus) (03 dimensions)

- 1 - Épistémique/Développement conceptuel et Conceptualisation.
- 2 - Gestion didactique des contenus : consignes, savoirs antérieurs, acquis, nouveaux, gestion des erreurs, structuration des savoirs, évaluation-régulation, remédiations.
- 3 - Langues : niveau ajusté de langage, type de langue choisi.

Ces domaines recouvrent les observables concernant le Maître mais aussi les élèves et la manière dont ils réagissent eux-mêmes aux domaines non-verbal, relationnel, pédagogique et didactiques.

Au vu de la quantité des items à coder, suite aux transcriptions de la phase 1 des observations, il a été décidé pour la phase 2, de regrouper les items observables et de supprimer ceux qui n'avaient pas été observés (comme ceux concernant le style ou la méthode, items de synthèse).

C'est avec le codage ci-dessous qu'a été traité l'ensemble des observations des deux phases 1 et 2.

Le nouveau codage regroupé des observations :

A coder pour le Maître et pour les Elèves

1. Domaine Relationnel

(Non verbal + Climat relationnel) (0. + 1.)

Dimension 1. D0.1. + D1.1 :
Non verbal et climat relationnel positif

Dimension 2. D0.2 + D1.2 :
Non verbal et climat relationnel négatif

2. Domaine Intervention pédagogique-organisationnel

Dimension 1. D2.1 : Conditions d'apprentissage :
Organisation temps, espace, règles

Dimension 2. D2.2 : Gestion du groupe-classe

Dimension 3. D2.3 : Questions fermées

Dimension 4. D2.4 : Questions ouvertes

Dimension 5. D2.5 : Facilitation d'apprentissage : objectifs, stimulation, explications, choix situations

Dimension 6. D2.6 : Evaluation

Dimension 7. D2.7 : Tâches (d'application ou de recherche), mise en activité individuelle El, respect temps apprentissage

3. Domaine Gestion : didactique-épistémique

Dimension 1. D3.1 : Épistémique/conceptualisation / interdisciplinarité/Résolution de problèmes

Dimension 2. D3.2 : Démarche : consignes, rappel, aides didactiques

Dimension 3. D3.3 ; Gestion de l'erreur, régulation, remédiation

Dimension 4. D3.4 : Acquisitions :
Fixation par répétitions

Dimension 5. D3.5 : Acquisitions :
Structuration, transfert, métacognition

Dimension 6. D3.6 : Différenciation

Dimension 7. D3.7 : Utilisation des langues d'enseignement.

En résumé : 3 domaines, 16 dimensions et pour chaque dimension il faut Coder Maître et Elèves, ce qui donne 32 items à coder en tout (16 items « Maître » et 16 items « Elèves »), ce qui resserre davantage les données.

Sources et nature de l'ensemble des données

La recherche repose sur les données collectées par/ pour OPERA en provenance de 8 sources.

- 01 La première source regroupe les données relatives au contexte général dans lequel les enseignants évoluent au Burkina Faso. Ces données contextuelles générales portent sur :
 - l'organisation du Système Educatif et ses résultats globaux de 2010-2011 à 2013-2014 ;
 - la formation et gestion des carrières des enseignants ;
 - l'encadrement administratif et pédagogique dispensé aux enseignants et leurs répercussions sur l'évolution des carrières.
- 02 La deuxième source englobe les données contextuelles plus locales en ce qu'elles résultent des questionnaires adressés aux directeurs des écoles dans lesquelles les observations ont été effectuées par OPERA.
- 03 Les données et informations recueillies auprès des enseignants constituent une autre source de données de type contextuel ; elles ont été recueillies par le questionnaire « *enseignants* ». Ces données concernent les enseignants dont les classes ont été observées ; elles sont plus individuelles et personnelles et portent sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignants.
- 04 La source principale des données OPERA est l'observation de 270 séances d'enseignement-apprentissage de 90 enseignants dans trois disciplines, français, calcul, éveil. Les observations de la phase 1 menées dans les écoles et classes en sont les premiers prélèvements.
- 05 Un deuxième prélèvement de ce qui se passe et se produit en classe a été effectué lors de la phase 2 des observations ; la phase 2 s'est focalisée sur un sous-échantillon de 41 enseignants des 90 classes observées dans la phase 1 ; ces observations comprennent des enregistrements manuels sur papier et des enregistrements vidéos.
- 06 Aussi bien lors de la phase 1 que de la phase 2, les enseignants ont été interviewés avant et après chaque séance ainsi que quelques élèves interrogés après chaque séance observée. Ces entretiens sont des matériaux qualitatifs complémentaires aux observations permettant de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs activités.

- 07 Les résultats des élèves constituent la source ultime des données collectées par OPERA. Ils comprennent les moyennes des notes obtenues par les élèves des classes observées au cours de l'année d'observation à savoir 2013-2014.
- 08 Les résultats des scores des élèves au test PASEC administré au Burkina Faso au cours de l'année académique 2013-2014 sont eux aussi considérés comme des données contextuelles dans la mesure où ils décrivent le profil des écoles, des maîtres et des classes notamment des écoles, des classes et des élèves OPERA qui sont des sous-échantillons de l'échantillon PASEC du Burkina Faso.

Données effectivement collectées

- 01 Données « *Questionnaire directeurs* » : 45 questionnaires
- 02 Données « *Questionnaires enseignants* » : 90 questionnaires
- 03 Données « *Observations de classes* » : 270 séances pour la phase 1 et 125 séances pour la phase 2 ; 30 vidéos CP2 et 30 vidéo CM2
- 04 Etude contextuelle
- 05 Moyennes des élèves 2013-2014 pour le CP2 et le CM2, plus les résultats aux CEP 2014 pour le CM2 :
Profils d'apprentissage des élèves à partir des observations en classe et en plus pour les élèves du CM2 : réussite ou échec au Certificat de fin de cycle
- 06 Données PASEC : scores des élèves dans 28 CP2 et 45 CM2

Principes de traitement des données

Deux principes :

- 01 **Principe initial** : traitement global de toutes les données effectivement collectées et stabilisées
- 02 **Principe ajusté** : traitement spécifique de toutes les classes ayant été observées lors des deux phases d'observation. Soit au total 19 CP2 et 22 CM2. Les vidéos et les données PASEC font l'objet de traitements spécifiques soit pour contraster les interprétations soit pour des études de cas thématiques.

OPERA / CHOIX THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Tableau 13 : Récapitulatif des écoles et classes pour lesquelles des données sont disponibles, à la fois, pour les phases 1 et 2.

N°	CP2	Phase 1	Phase 2	Vidéos	CM2	Phase 1	Phase 2	Vidéos
	Écoles				Écoles			
1	BENDRE	X	X		BENDRE	X	X	X
2	BINDOUGOUSSO B	X	X		BINDOUGOUSSO B	X	X	X
3	BISSONGO	X	X		BISSONGO	X	X	X
4	FANKA	X	X	X	BOUSSOUMA B	X	X	X
5	KIERE A	X	X	X	DIMASSA	X	X	
6	KUA C	X	X		FANKA	X	X	
7	KUA D	X	X	X	KIERE A	X	X	
8	LATTOU SECTEUR	X	X		KUA C	X	X	X
9	MOUNDASSO A	X	X		KUA D	X	X	
10	NOUNA CENTRE A	X	X	X	LATTOU SECTEUR	X	X	X
11	NOUNA SECTEUR 5	X	X		MOUNDASSO A	X	X	
12	PISSILA A	X	X		NOUNA CENTRE A	X	X	
13	PITMOAGA FILLES	X	X		NOUNA SECTEUR 5	X	X	X
14	SAMORA MACHEL A	X	X	X	PISSILA A	X	X	X
15	SARFALAO C	X	X	X	PITMOAGA FILLES	X	X	
16	SUD Bi	X	X		RAMONGO A	X	X	
17	TILGRE - NOOMA	X	X		ROLLO A	X	X	
18	TITA B	X	X	X	SAMORA MACHEL A	X	X	
19	ZIMTANGA	X	X	X	SARFALAO Ci	X	X	
20	ACCART-VILLE OUEST B	X			SUD B	X	X	X
21	BONYOLO A	X			TILGRE - NOOMA	X	X	X
22	BOTIOHO	X			TITA B	X	X	
23	BOUROU	X			ZIMTANGA	X	X	
24	BOUSSOUMA B	X			ACCART-VILLE OUEST B	X		
25	DASSA A	X			BONYOLO A	X		
26	DASSASGO B	X			BOTIOHO	X		
27	DIMASSA	X			BOUROU	X		
28	GODE A	X			DASSA A	X		
29	KARPALE A	X			DASSASGO B	X		
30	KINDI CENTRE A	X			GODE A	X		
31	LA RELEVE DE NOO-GHIN	X			KARPALE A	X		
32	LE ROY	X			KINDI CENTRE A	X		
33	NABMANEGUEM	X			LA RELEVE DE NOOGHIN	X		
34	PISSI A	X			LE ROY	X		
35	POUNI NORD	X			NABMANEGUEM	X		
36	RAMONGO A	X		X	PISSI A	X		
37	REO APPLICATION	X			POUNI NORD	X		
38	ROLLO A	X			REO APPLICATION	X		
39	SABCE A ou B	X			SABCE A ou B	X		
40	SAKABY A	X			SAKABY A	X		
41	SAMANDIN C	X			SAMANDIN C	X		
42	TRAME D'ACCUEIL A	X			TRAME D'ACCUEIL A	X		
43	WENTENGA B	X			WENTENGA B	X		
44	WEND PANGA	X			WEND PANGA	X		
45	BOROMO A ou C ou E	X	X	X	BOROMO A ou C ou E	X	X	
46					SEIGA			



MODÈLE GLOBAL D'EXPLOITATION DES DONNÉES (TRAITEMENT, ANALYSE, INTERPRÉTATION)

Les résultats obtenus sont traités selon une approche globale d'exploitation des données entières issues de :

- 45 questionnaires directeurs.
- 90 questionnaires enseignants.
- Etudes contextuelles UK.
- 270 observations phase 1.
- 125 observations phase 2.
- 60 vidéos en phase 2.

Étape 1 : Exploitation des résultats globaux des questionnaires (directeurs, enseignants) et de l'étude contextuelle :

- Premier niveau de catégorisation des enseignants = Critères de catégorisation : genre, âge, diplômes académiques, diplômes professionnels, ancienneté dans la profession, zone géographique, pratiques déclarées, représentations du métier etc. = **catégories d'enseignants pour des profils professionnels**

(Fédération des écoles, 2012 ; Internationale de l'Education & Oxfam Novib, 2012 ; Bernard & col, 2004 ; Gouvernement du Québec/Ministère de l'Education, 2001 ; OCDE (SD) ; OCDE, 2005 ; Huberman, 1989a et 1989b, Huberman, 1993).

Étape 2 : Exploitation des résultats globaux des observations des phases 1 et 2 (profils de pratiques d'enseignement) croisés avec la 1^{ère} catégorisation des enseignants (profils professionnels).

- Deuxième niveau de catégorisation des enseignants = pratiques de classes observées croisées avec la 1^{ère} catégorisation des enseignants (c'est-à-dire les profils professionnels qui décrivent comment les maîtres interviennent-ils en classe et comment ils font apprendre aux élèves ?) = **profils de pratiques d'enseignement**.

Tableau 14 : Niveaux 1 et 2 de catégorisation des enseignants.

Données	Traitements	Résultats
Questionnaires directeurs Questionnaires enseignants Etudes contextuelles UK	Excel, SPSS, NVIVO, TRANSANA, Analyse documentaire	Premier niveau de catégorisation des enseignants = 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

Étape 3 : Exploitation des données des séries complètes

Exploitation des résultats globaux des questionnaires (directeurs, enseignants) et de l'étude contextuelle :

- Premier niveau de catégorisation des enseignants = Critères de catégorisation : genre, âge, diplômes académiques, diplômes professionnels, ancienneté dans la profession, zone géographique, pratiques déclarées, représentations du métier etc. = **catégories d'enseignants ou profils professionnels**.

- Deuxième niveau de catégorisation = pratiques de classes observées croisées avec la 1^{ère} catégorisation des enseignants (comment les maîtres interviennent-ils en classe et comment ils font apprendre aux élèves ?) = **profils de pratiques d'enseignement**.

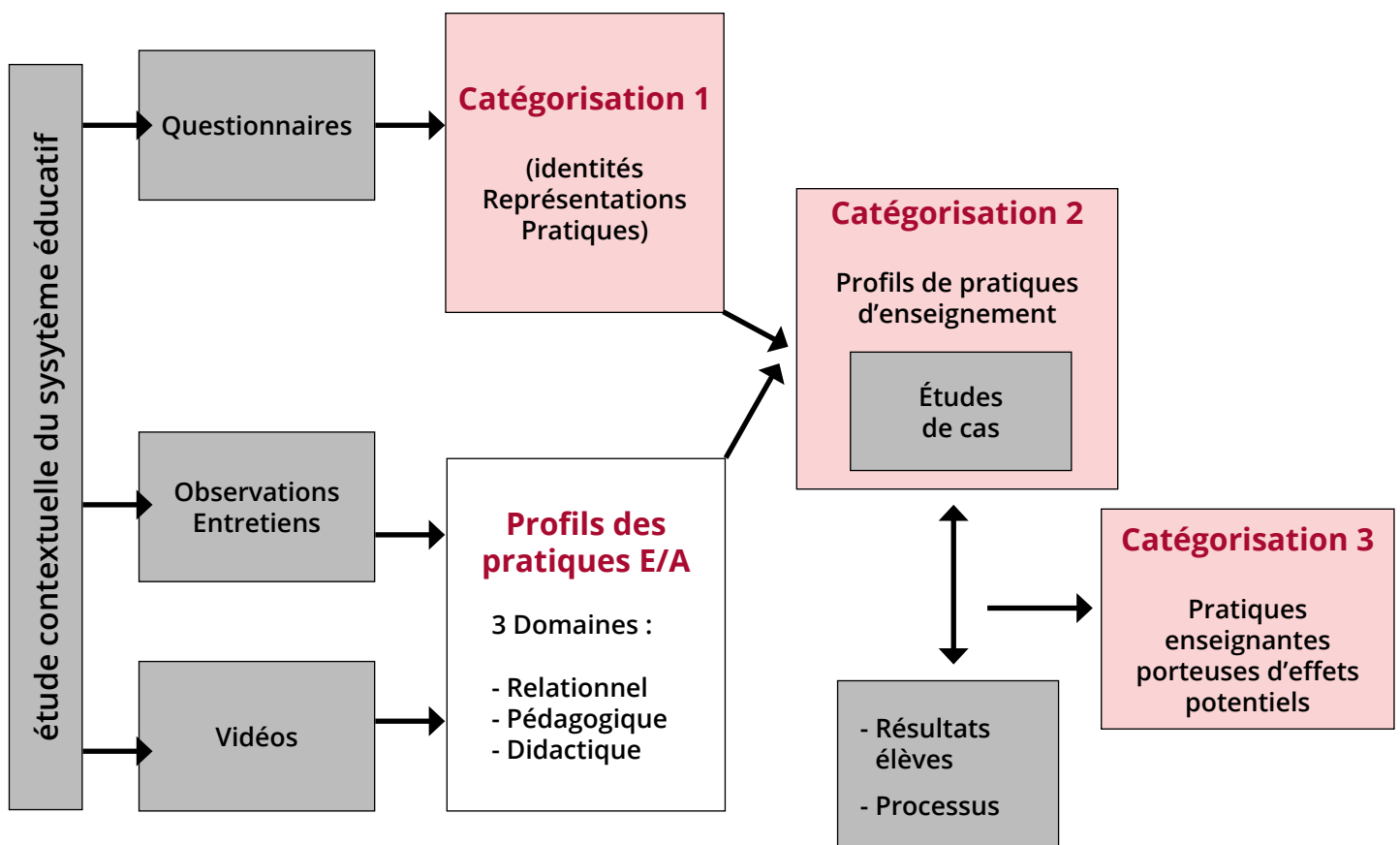
- Troisième niveau de catégorisation = croisement des profils de pratiques d'enseignement avec les notes des élèves (et les scores PASEC) = niveau d'efficacité, = **groupes de pratiques d'enseignement porteuses d'effets potentiels**.

Des études de cas dont le processus est expliqué plus loin viendront étayer les profils identifiés.

Tableau 14 : Niveaux 1 et 2 de catégorisation des enseignants.

Données sur les séries complètes	Traitements	Résultats
Questionnaires enseignants Questionnaires directeurs	Exploitation questionnaires directeurs/enseignants sur chacune des 2 séries complètes (CP2 et CM2)	Premier niveau de catégorisation des enseignants = catégories d'enseignants ou profils professionnels
Observations Phase 1 et phase 2 + Vidéos	Exploitation des observations des phases 1 et 2 (dont les vidéos) sur chacune des 2 séries complètes (CP2 et CM2) ; études de cas	Deuxième niveau de catégorisation des enseignants = profils de pratiques d'enseignement
Notes de classes Données PASEC	Exploitation des données PASEC et des notes des élèves en regard avec la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} catégorisation	Troisième niveau de catégorisation des enseignants = niveau d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels

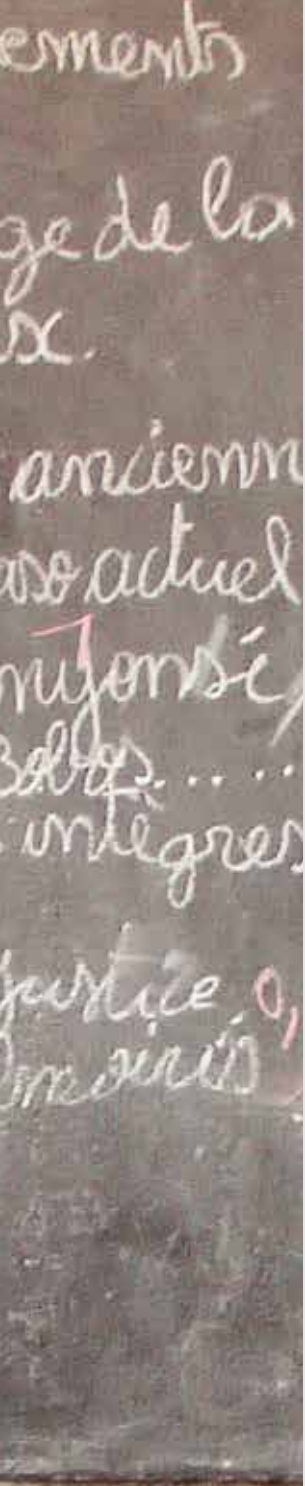
Schéma 6 : Schéma global du modèle d'analyse d'OPERA.



la télévision et
on carbonnet me
mode. Le pays des
entendu dire que
saur sujet des
de pays est mem
ent tr. des destanc
pour tout
Alors
me onk ha
est un

l'histoire est le récit des évènements
passés. 1
2, L'âge de la pierre taillée, l'âge
de la pierre polie, l'âge des métaux
cite deux populations
qui ont habité le Burkina Faso
avant le 15^e siècle Les Nya
les Dogon, les Bouroumsi, les
BF signifie pays des hommes
sa devise est Unité Progrès
le drapeau, l'armée, les a





LES ENSEIGNANTS : PROFILS PROFESSIONNELS

mo



LES ENSEIGNANTS : PROFILS PROFESSIONNELS

Les observations, les vidéos et les entretiens recueillis dans des classes au Burkina Faso et les questionnaires adressés aux maîtres observés et aux directeurs d'école constituent les matériaux de base de la recherche d'OPERA. Leur traitement vise trois objectifs de catégorisation des enseignants observés (voir chapitre II, Schéma 6 : Schéma global du modèle d'analyse d'OPERA). La catégorisation s'inspire du modèle développé par Sall et ses collaborateurs en 2010 (Sall et col., 2010a ; Sall et col., 2010b) pour l'analyse de données d'enquêtes auprès d'enseignants bénéficiaires de l'Initiative francophone de formation à distance des maîtres au Burundi et au Bénin (www.ifadem.org). À chacune des étapes, la catégorisation des résultats sert comme instrument d'analyse qualitative (Mukamurera et col, 2006 ; Miles et Huberman, 2003 ; Huberman, 1993).

La première catégorisation dégage des caractéristiques communes des enseignants à partir des réponses aux questionnaires adressés aux maîtres observés et aux directeurs des écoles dans lesquelles les maîtres ont été observés. Elle se fonde sur leurs caractéristiques sociodémographiques, académiques et professionnelles, combinées avec leurs perceptions du métier d'enseignant. Elle vise à circonscrire des profils professionnels. Les différents profils professionnels servent comme instruments, comme perspectives à partir desquelles analyser les données, en particulier les observations. Les profils professionnels construits sur la base de données sociodémographiques (genre, âge, etc.) et de données de type professionnel (diplômes académiques et professionnels, ancienneté dans la profession, etc.) s'avèrent être trop descriptifs comparativement au profil professionnel construit sur l'ancienneté dans la profession croisée avec des logiques sous-jacentes aux pratiques professionnelles. Le but de la recherche OPERA étant de contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages grâce à des modules et des outils de formation résultant directement des observations et de leur analyse, l'analyse des données à partir des formations reçues par les enseignants observés et des représentations qu'ils ont du métier facilite la recherche de pôles contrastés autour desquels se regroupent les enseignants observés pour centrer directement les modules et outils de formation sur les éléments constitutifs essentiels ou primordiaux de la profession enseignante, des pratiques professionnelles, des compétences professionnelles exigibles des enseignants (Tardif, 2003).

La deuxième catégorisation croise le traitement des observations avec les profils professionnels construits à la première catégorisation. La deuxième catégorisation est le but de l'analyse des observations ; elle sert d'outil pour chercher des éléments de réponse à la question principale de la recherche OPERA : *que se passe-t-il en classe en fonction de différents groupes d'enseignants identifiés selon des caractéristiques communes autour desquelles ils se répartissent*. La deuxième catégorisation cherche à dégager des profils de pratiques d'enseignement.

La troisième catégorisation croise les profils de pratiques d'enseignement avec les données recueillies sur les élèves, en particulier les notes à des évaluations. Elle tente de faire ressortir des niveaux d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels.

Avant le recueil des observations, des questionnaires ont été adressés aux 45 directeurs et 90 maîtres de l'échantillon. Les questionnaires constituent la porte d'entrée aux observations. Compte tenu de la complémentarité des deux types de questionnaires (questionnaire directeur et questionnaire maître), les réponses ont été agrégées dans un seul et même fichier de traitement. Définissant à la suite de Postic et de De Ketele le contexte comme « *l'ensemble des conditions, des circonstances, dans lesquelles s'insère l'action pédagogique* » (Postic et De Ketele 1988/1994 : 85-86), le traitement des questionnaires tente de bien circonscrire les caractéristiques significatives du contexte géographique, professionnel, administratif et pédagogique dans lequel les maîtres évoluent et exercent leur profession.

Les réponses aux questionnaires sont traitées et analysées d'abord pour l'échantillon initial constitué par l'ensemble des 90 enseignants qui ont tous été observés lors de la phase 1 des observations. Un deuxième traitement est effectué pour un sous-échantillon de 41 d'entre eux observés lors de la phase 2 des observations (voir chapitre II pour la distinction entre phase 1 et phase 2). Ces traitements des questionnaires contribuent à la première catégorisation pour établir des profils professionnels. Elle s'est faite par étapes : d'abord une identification selon le genre, l'ancienneté, l'âge, le diplôme professionnel, le diplôme académique et la représentation de l'apprentissage.



PREMIÈRE CATÉGORISATION DES ENSEIGNANTS : QUELS PROFILS PROFESSIONNELS ?

La première catégorisation résulte du traitement des questionnaires maîtres et directeurs. Elle est présentée en distinguant les 90 enseignants de l'échantillon initial observés en phase 1 des 41 du sous-échantillon observés en phase 2.

L'objectif est d'avoir un instrument d'analyse des observations (catégorisation 2) et, en tenant compte de profils d'apprentissage des élèves, d'identifier des groupes de pratiques d'enseignement porteuses d'effets potentiels (catégorisation 3).

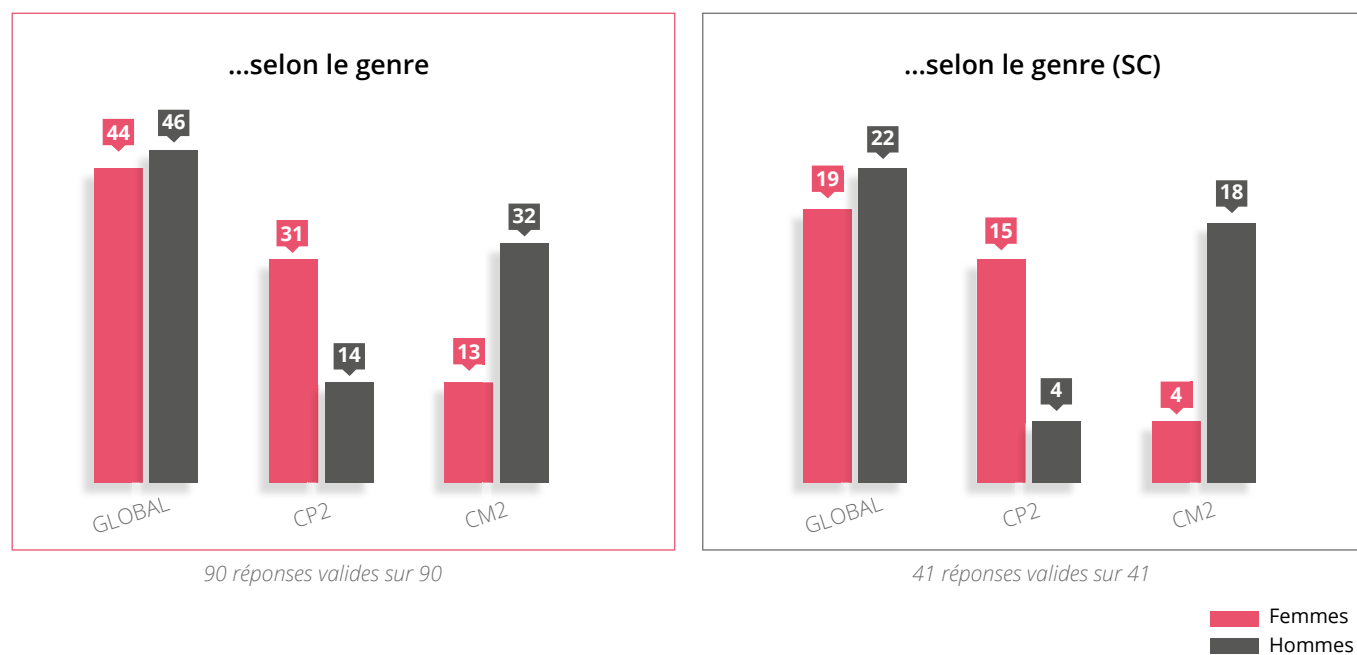
Construite à partir des questionnaires enseignants et directeurs, la première catégorisation consiste en un ensemble de résultats et de profils de type « *professionnel* » des enseignants observés. « *Professionnel* » est utilisé à titre générique pour signifier qui sont les enseignants et, surtout, comment ils se caractérisent, comment ils peuvent être répartis en des sous-groupes dans lesquels chacun des enseignants observés (90) peut s'identifier ou être identifié. Les 90 enseignants ont été choisis sur la base de données de 200 écoles retenues par le PASEC pour ses nouveaux tests administrés en 2014.

OPERA ayant procédé en 2 phases d'observation, la deuxième phase s'est intéressée à un sous-échantillon de 41 enseignants provenant de l'échantillon de 90 maîtres également choisis en fonction de la probabilité de participer aux tests PASEC 2014. Les résultats décrits ci-dessous concernent les 90 enseignants observés dans 45 écoles, soit une classe de CP2 et une classe de CM2 dans chacune des écoles.

Comme le montre les figures 1a et 1b selon le genre (profil professionnel 1), les 90 enseignants observés se répartissent de manière assez équilibrée, 44 femmes et 46 hommes. Il y a cependant plus de femmes en CP2 et plus d'hommes en CM2.

La même tendance selon le genre s'observe pour le sous-échantillon des 41 enseignants de la phase 2. Beaucoup plus que pour l'échantillon initial des 90, la répartition du sous-échantillon de 41 selon le genre et le niveau de la classe tenue montre la présence de plus de femmes au CP et plus d'hommes au CM.

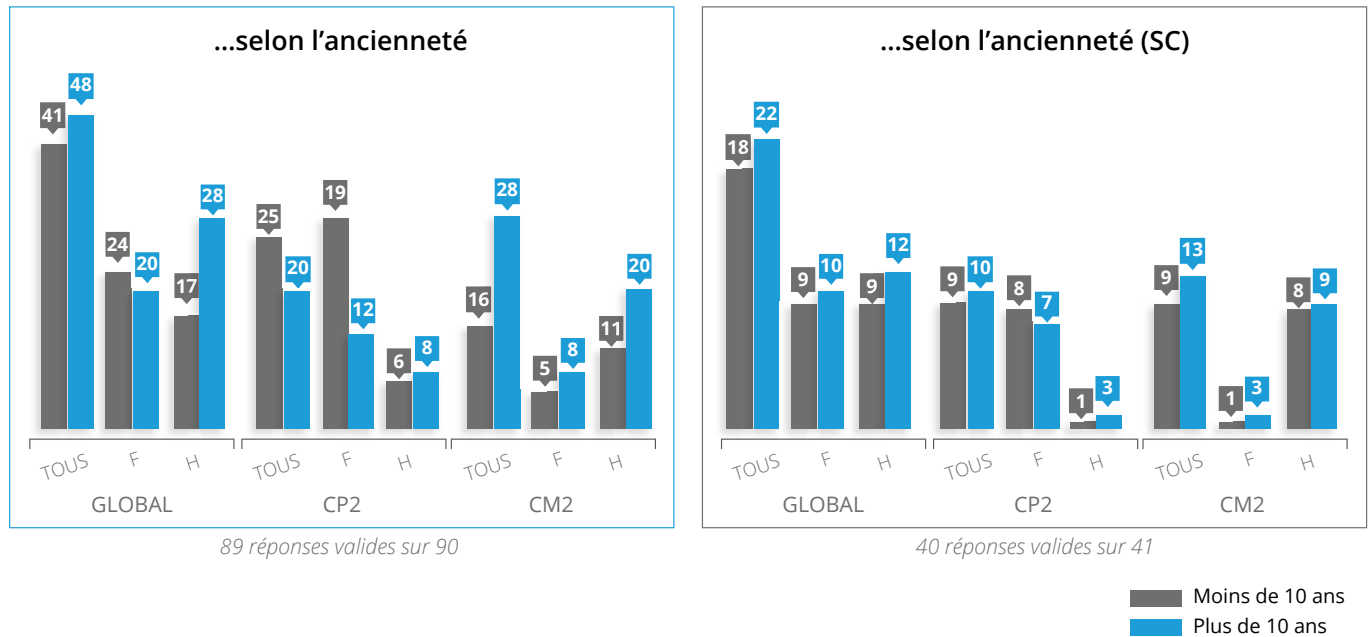
Figure 1a et 1b : répartition selon le genre et le niveau de la classe tenue



➤ Au niveau de l'ancienneté (fig. 2a et 2b), pour 89 enseignants de l'échantillon de 90, 48 ont plus de 10 ans de service : 28 hommes et 20 femmes ; 41 ont tout au plus 10 ans : 17 hommes et 24 femmes. Il y a plus de femmes totalisant tout au plus 10 ans de service en CP2 et davantage d'hommes de plus de 10 ans de service en CM2.

Pour le sous-échantillon des 41 observés, 22 enseignants ont plus de 10 ans d'ancienneté : 12 hommes et 10 femmes ; 18 enseignants ont tout au plus 10 ans : 8 femmes et un homme.

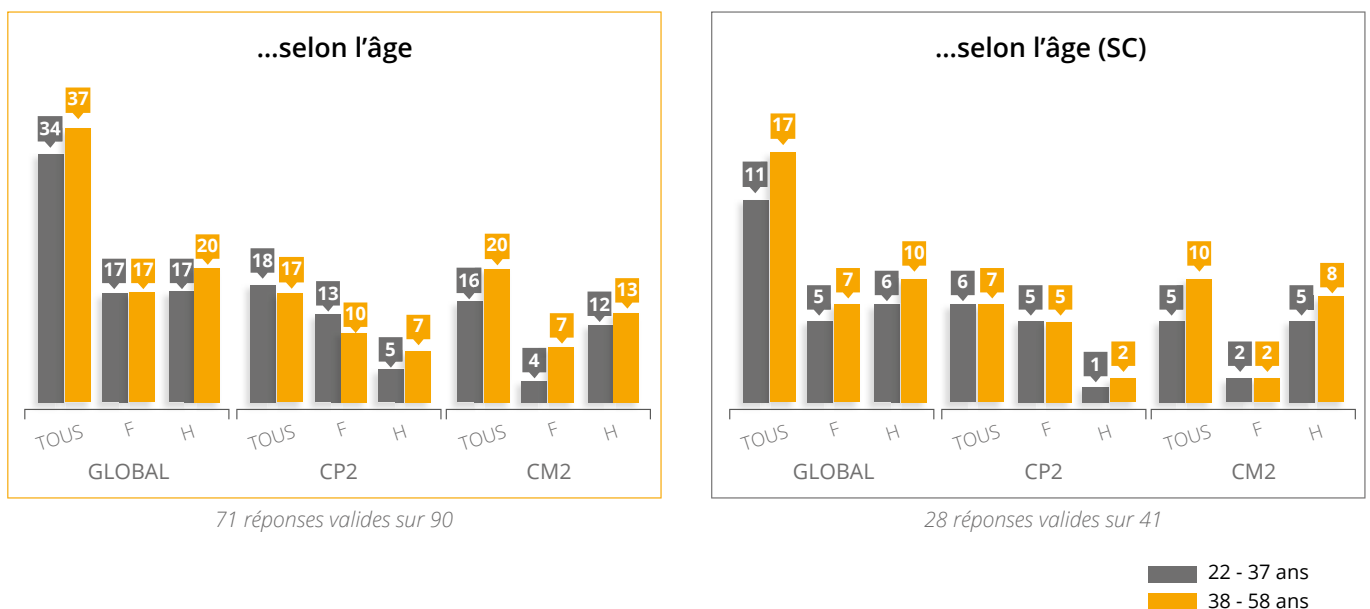
Figures 2a et 2b : Répartition selon l'ancienneté, le genre et la classe tenue



➤ Les figures 3a et 3b ci-dessous de la répartition selon l'âge montrent pour 71 réponses valides sur 90 que : 37 enseignants ont entre 38 et 53 ans (20 hommes et 17 femmes) ; 34 enseignants ont entre 22 et 37 ans (17 hommes et 17 femmes).

17 des 28 du sous-échantillon des 41 observés ont entre 38 et 53 ans (10 hommes et 7 femmes) et 11 enseignants ont entre 22 et 37 ans (6 hommes et 5 femmes).

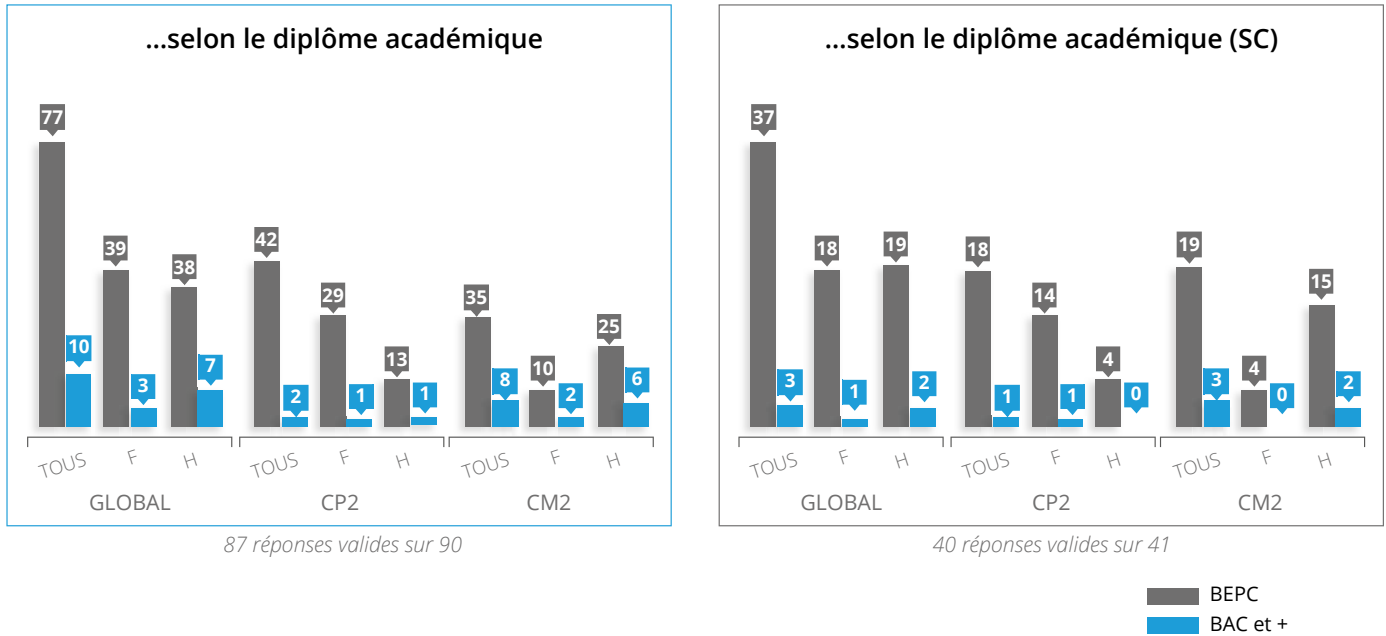
Figures 3a et 3b : Répartition selon l'âge



➤ Pour le diplôme académique, 77 des 87 des réponses valides parmi les 90 enseignants de l'échantillon initial ont le BEPC (39 femmes et 38 hommes) ; 10 ont le baccalauréat ou plus (7 hommes et 3 femmes).

Cette tendance se maintient pour les 40 réponses valides sur 41 enseignants du sous-échantillon de 41 observés : 37 titulaires du BEPC (19 hommes et 18 femmes) ; 3 titulaires du bac ou plus (2 hommes et 1 femme).

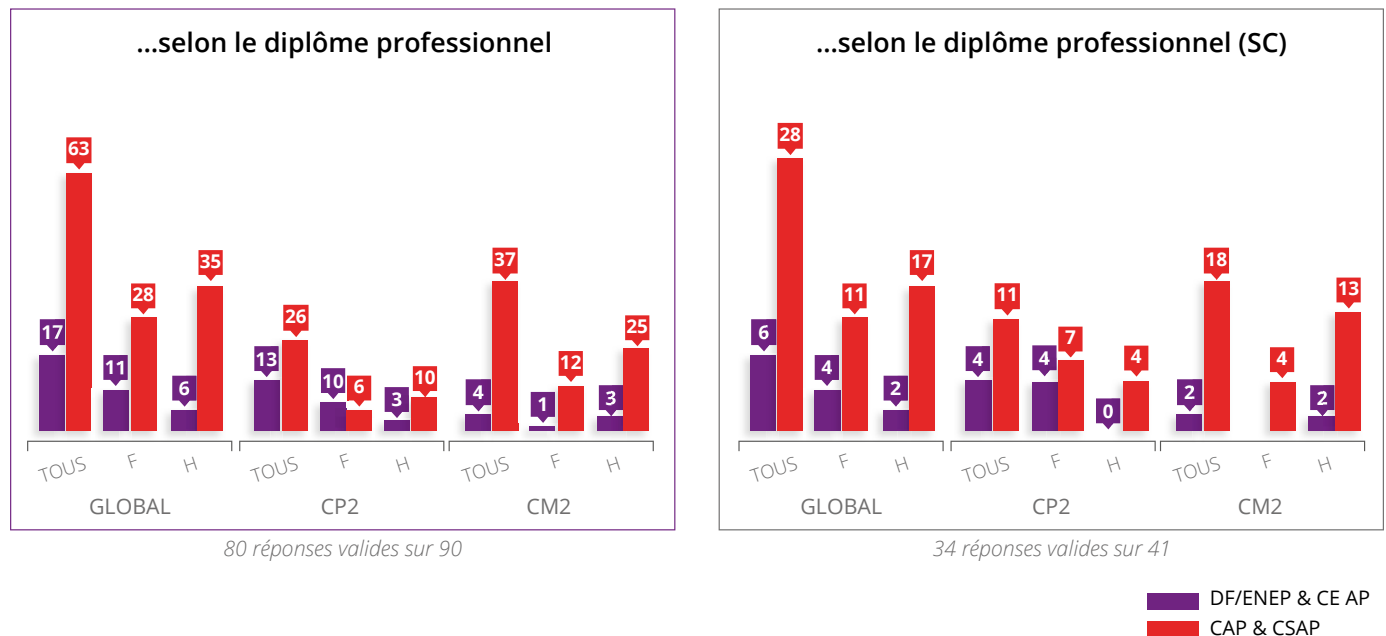
Figure 4a et 4b : Répartition selon le diplôme académique




➤ Selon les diplômes professionnels, 63 des 80 réponses valides parmi les 90 enseignants de l'échantillon initial ont le CAP ou le CSAP et sont donc des instituteurs certifiés ; un tiers est composé d'instituteurs adjoints certifiés titulaires du DF/ENEP ou du CEAP.

Dans le sous-échantillon des 41 observés, 34 réponses valides se répartissent comme il suit : 28 détiennent le CAP ou le CSAP (17 hommes et 11 femmes). Selon le niveau, il y a 11 hommes titulaires du CAP/CSAP au CP et 13 au CM ; pour le même diplôme, les femmes sont 4 au CP et 0 au CM.

Figure 5a et 5b : Répartition selon le diplôme professionnel



 La répartition selon la représentation de l'apprentissage est construite selon le genre et la classe tenue combinés avec les réponses à la question du questionnaire enseignant portant sur le « *champ représentatif* » de l'enseignant comme « *acteur du processus éducatif* » (De Ketele, 1980, 135-159 ss) sa pratique déclarée :

Le tableau ci-dessous présente 12 activités qu'un enseignant peut faire au cours de son enseignement et les théories d'apprentissage sous-jacentes.

Tableau 16 : 12 activités d'un enseignant au cours de son enseignement

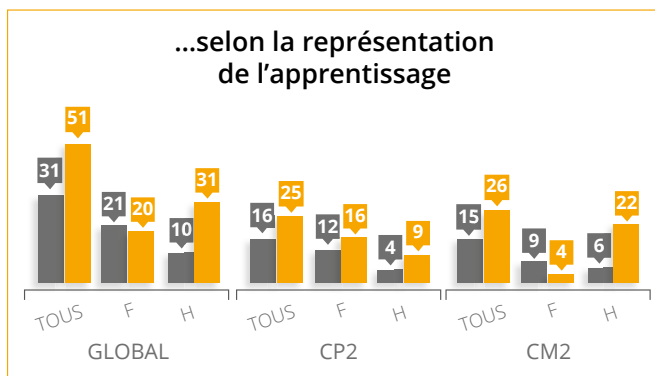
1	L'enseignant met l'élève en situation de découverte	Cognitivisme
2	L'enseignant présente des tâches simples et répétées à l'élève	Behaviorisme
3	L'enseignant pose une question, obtient la réponse attendue, la fait répéter par la classe	Behaviorisme
4	L'enseignant propose une situation problème	Constructivisme- Socio-constructivisme
5	L'enseignant donne des exercices d'application	Behaviorisme
6	L'enseignant donne un encouragement suite à une bonne réponse spécifique	Behaviorisme
7	L'enseignant favorise les interactions entre élèves	Constructivisme- Socio-constructivisme
8	L'enseignant fait confronter les idées en groupes et produire un document	Constructivisme- Socio-constructivisme
9	Demande à l'élève de réfléchir sur ce qu'il a appris et sur ses stratégies d'apprentissage	Constructivisme- Socio-constructivisme
10	L'enseignant met en activité les élèves sur une tâche	Cognitivisme
11	L'enseignant suscite les questions de la part des groupes d'élèves	Cognitivisme
12	L'enseignant est médiateur auprès des apprentissages	Cognitivisme

Pour cet item du questionnaire enseignant, il a été demandé à chaque enseignant de : « Choisir parmi ces activités les 4 (quatre) activités qui vous paraissent les plus favorables à l'apprentissage des élèves ».

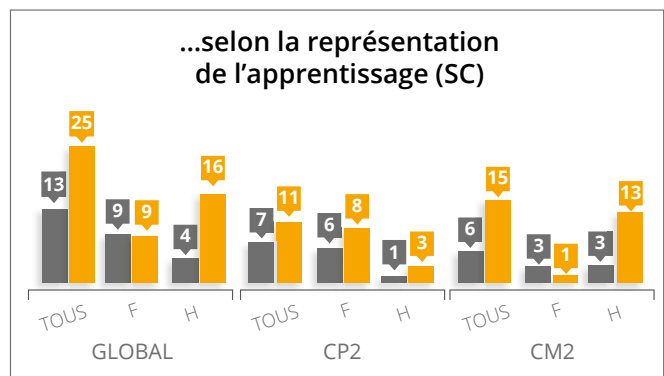
Les réponses à cette question d'appariement ont été envisagées en fonction du couple apprentissage/enseignement pour aboutir finalement à une catégorisation dichotomique selon que la représentation du métier et celle de l'apprentissage sous-jacente, plutôt centrée sur une logique d'enseignement (centrée sur l'enseignant) ou une logique d'apprentissage (centrée sur l'apprenant).

Sachant qu'au Burkina Faso, la pédagogie préconisée en formation est surtout centrée sur la PPO, dont la représentation de l'apprentissage est plutôt behavioriste mais vise aussi une centration sur l'apprenant qui doit être capable de... La pédagogie par objectifs propose à l'élève des situations d'apprentissage où il agit en collectif ou seul et à son propre rythme, mais c'est encore le pédagogue qui conçoit et organise ce que l'élève exécute, c'est le pédagogue qui programme savoir et situation. Le rôle de l'enseignant consiste à analyser les problèmes liés à l'enseignement-apprentissage et à concevoir l'enseignement-apprentissage en termes d'optimisation des ressources, d'évaluation des produits et des processus pour réaliser au mieux les objectifs qu'il se fixe : c'est ce que propose la pédagogie par objectifs, une centration sur l'apprenant, une activité de l'élève mais aussi une place-clé du pédagogue qui impose a priori un découpage du savoir. Par des allusions pendant la formation ou à l'occasion de stages, de séminaires, de conférences pédagogiques, les enseignants peuvent avoir découvert d'autres approches pédagogiques comme l'approche par compétences et les théories d'apprentissage sous-jacentes, le constructivisme, le socioconstructivisme, etc. Ces enrichissements de type professionnel peuvent aussi être le résultat de leurs efforts personnels à suivre l'évolution des idées dans le métier qu'ils exercent.

Figures 6a et 6b : Répartition selon la représentation de l'apprentissage



82 réponses valides sur 90



38 réponses valides sur 41

■ Logique d'enseignement
■ Logique d'apprentissage

Les enseignants de l'échantillon initial se regroupent en majorité du point de vue de leurs représentations dans une logique centrée sur l'apprenant (51 sur 82 soit 62,2 %) ; 37,8 % (31 sur 82) sont centrés sur une logique d'enseignement. Considéré en fonction du niveau classe (CP2, CM2), les femmes sont plus dans une logique d'apprentissage en CP2, et dans une logique d'enseignement en CM2 alors que les enseignants sont toujours centrés sur l'apprenant quel que soit le niveau-classe.

Pour les 38 réponses valides du sous-échantillon de 41, 65,7 % sont dans la logique d'apprentissage et 34 % dans la logique d'enseignement. Analysées selon le genre, les femmes se répartissent également entre les deux logiques alors que chez les hommes, seul un cinquième (4/20) est dans une logique d'enseignement. Par niveau-classe, au CP2 il y a plus de femmes et d'hommes dans la logique d'apprentissage. Au CM2, il y a plus de femmes dans une logique d'enseignement et plus d'hommes dans une logique d'apprentissage.

La représentation de l'apprentissage (logique d'enseignement vs logique d'apprentissage) est croisée avec :

- l'ancienneté ;
- le niveau de la classe tenue ;
- le genre ;
- la zone d'implantation de l'école (urbain vs rural) ;
- l'ancienneté dans le cycle (CP vs CM).

Pour la combinaison de la représentation de l'apprentissage avec l'ancienneté : profil professionnel 2

Pour 82 réponses valides parmi les 90 de l'échantillon initial :

- 18 sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 20 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 13 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 31 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Tableau 17 : Catégories 1a : Répartition de l'ensemble des enseignants selon le nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage

Code	Description	Effectifs			
		N	%	N (SC)	% (SC)
C21 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement »	18	22,0 %	8	21,1%
	B102_1 = 1 & R1 = 1				
C22 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage »	20	24,4 %	10	26,3 %
	B102_1 = 1 & R1 = 2				
C23 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »	13	15,9 %	5	13,2 %
	B102_1 = 2 & R1 = 1				
C24 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »	31	37,8 %	15	39,5 %
	B102_1 = 2 & R1 = 2				
Récapitulatif		82	100 %	38	100 %

Pour 38 réponses valides parmi les 41 du sous-échantillon

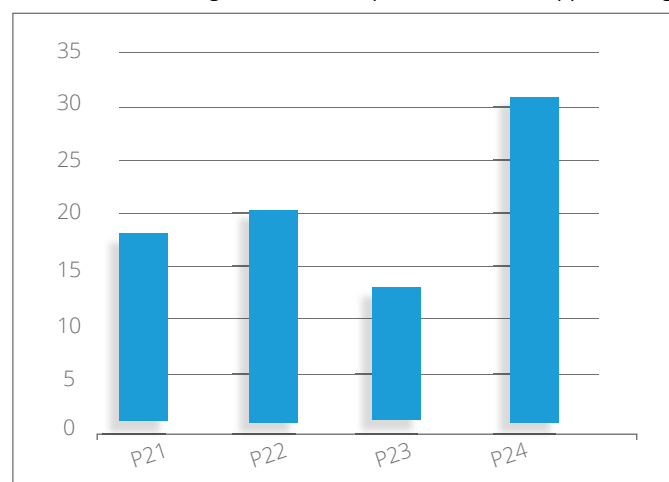
8 sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.

10 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.

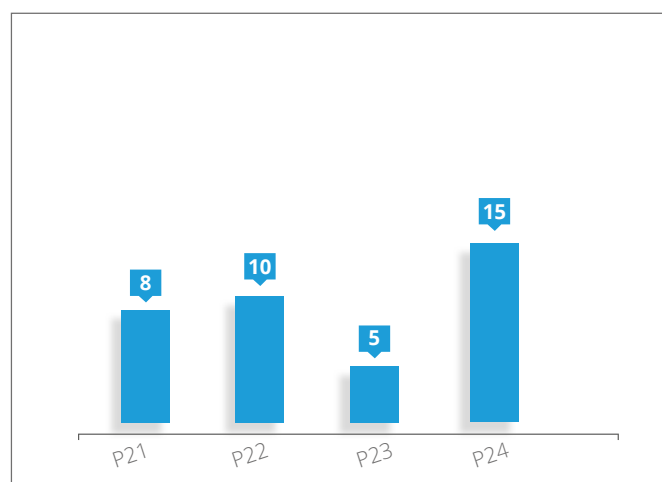
5 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

15 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Figures 7a et 7b : Répartition de l'ensemble des enseignants selon le nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage



82 réponses valides sur 90



38 réponses valides sur 41

Légende

P21 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement »
P22 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
P23 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »
P24 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »

Pour la combinaison de la représentation de l'apprentissage avec le niveau de la classe tenue (CP2 ou CM2)

Pour 82 réponses valides parmi les 90 de l'échantillon initial

16 au CP2 sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.

25 au CP2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.

15 au CM2 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

26 au CM2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

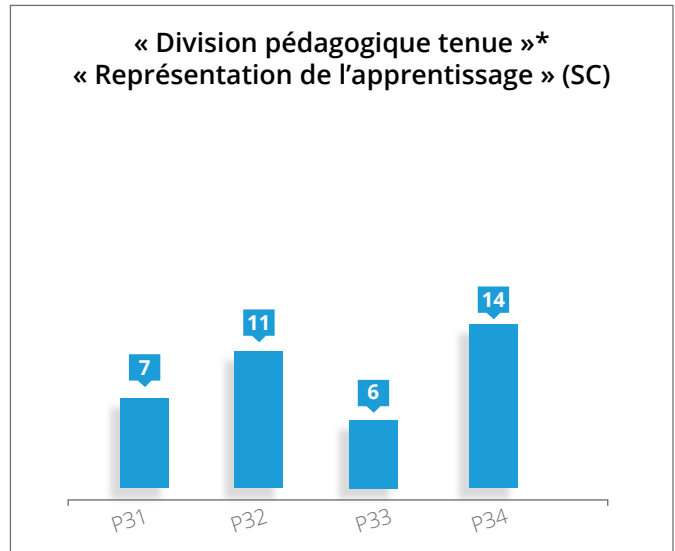
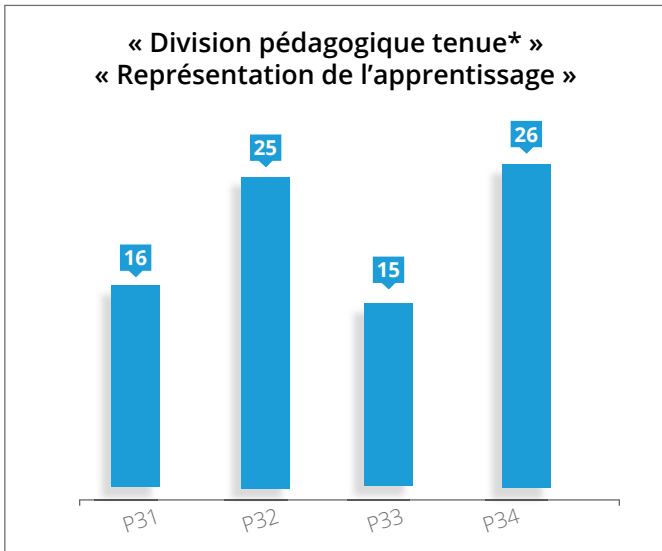
Tableau 18 : Répartition des enseignants de l'échantillon initial selon la division pédagogique (niveau/classe) et la représentation de l'apprentissage

Code	A13_1 * R1 Description	Effectifs			
		N	%	N (SC)	% (SC)
P31 :	« CP2 », « Logique d'enseignement »	16	19,5 %	7	18,4 %
	A13_1 = 1 & R1 = 1				
P32 :	« CP2 », « Logique d'apprentissage »	25	30,5 %	11	28,9 %
	A13_1 = 1 & R1 = 2				
P33 :	« CM2 », « Logique d'enseignement »	15	18,3 %	6	15,8 %
	A13_1 = 2 & R1 = 1				
P34 :	« CM2 », « Logique d'apprentissage »	26	31,7 %	14	36,8 %
	A13_1 = 2 & R1 = 2				
Récapitulatif		82	100 %	38	100 %

Pour 38 réponses valides parmi les 41 de l'échantillon initial

- 7 au CP2 sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 11 au CP2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 6 au CM2 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 14 au CM2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Figures 8a et 8b : Répartition selon la classe tenue (CP2 vs CM2) et la représentation de l'apprentissage



Légende

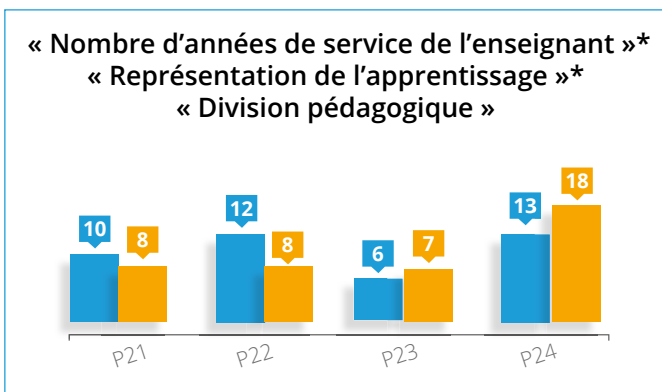
P31 :	« CP2 », « Logique d'enseignement »
P32 :	« CP2 », « Logique d'apprentissage »
P33 :	« CM2 », « Logique d'enseignement »
P34 :	« CM2 », « Logique d'apprentissage »

Pour la combinaison de la représentation de l'apprentissage avec l'ancienneté et le niveau de la classe tenue (CP2 ou CM2)

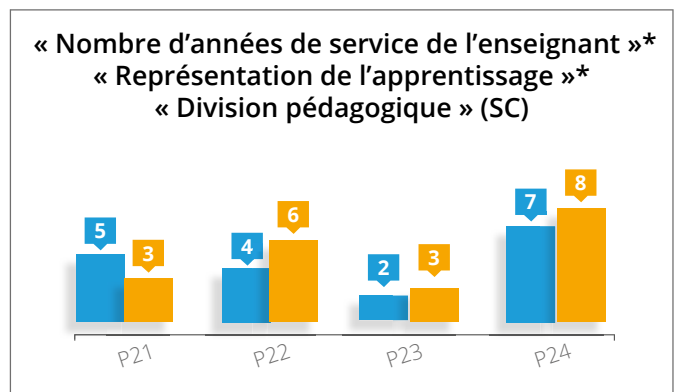
Pour 82 réponses valides parmi les 90 de l'échantillon initial

- 10 CP2 et 8 CM2 sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 12 CP2 et 8 CM2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 6 CP2 et 7 CM2 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 13 CP2 et 18 CM2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Figures 9a et 9b : Répartition des enseignants selon le nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage et le niveau de la classe tenue



82 réponses valides sur 90



38 réponses valides sur 41

■ CP2
■ CM2

Légende

P21 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement »
P22 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
P23 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »
P24 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »

Pour 38 réponses valides parmi les 41 du sous-échantillon

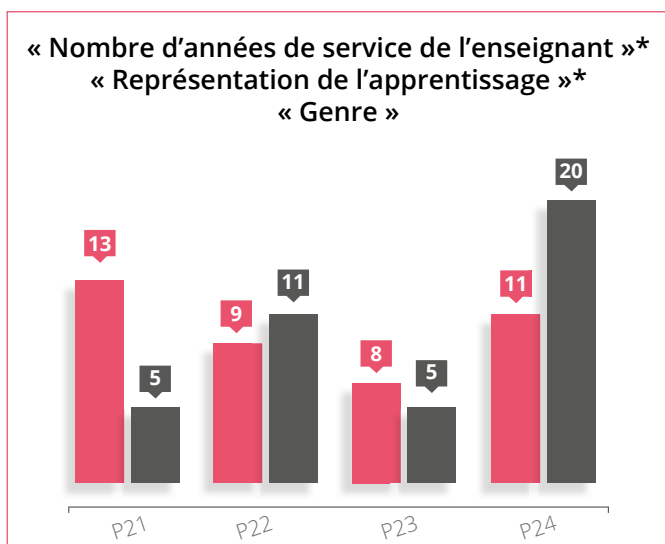
- 5 CP2 et 3 CM2 sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 4 CP2 et 6 CM2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 2 C2P et 3 CM2 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 7 CP2 et 8 CM2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Pour la combinaison de la représentation de l'apprentissage avec l'ancienneté et le genre

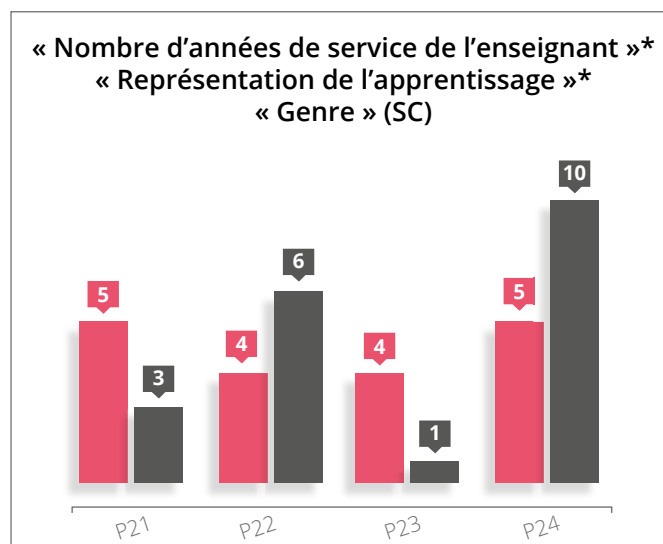
Pour 82 réponses valides parmi les 90 de l'échantillon initial

- 13 femmes et 5 hommes sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 9 femmes et 11 hommes sont dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 8 femmes et 5 hommes sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 11 femmes et 20 hommes sont dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Figures 10a et 10b : Répartition des enseignants selon le nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage et le niveau de la classe tenue et le genre



82 réponses valides sur 90



38 réponses valides sur 41

■ Femmes
■ Hommes

Légende

P21 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement », « genre »
P22 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage », « genre »
P23 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement », « genre »
P24 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage », « genre »

Pour 38 réponses valides parmi les 41 du sous-échantillon

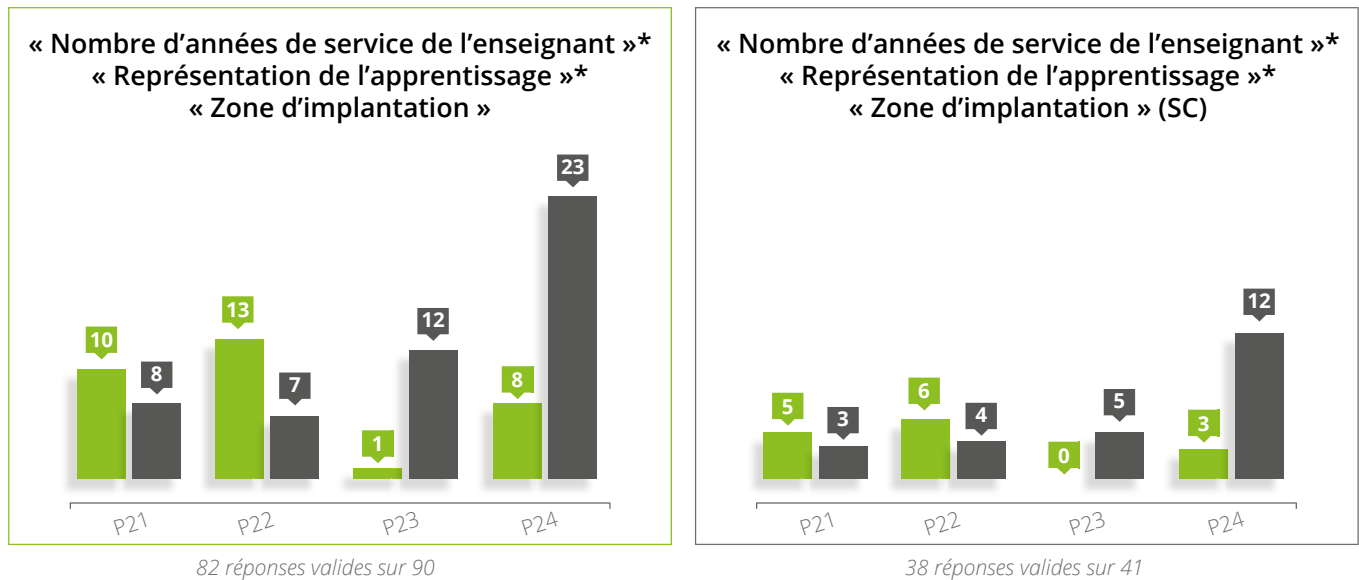
- 5 femmes et 3 hommes sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 4 femmes et 6 hommes sont dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 4 femmes et 1 homme sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 5 femmes et 10 hommes sont dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Pour la combinaison de la représentation de l'apprentissage avec l'ancienneté et la zone d'implantation de l'école (urbain vs « rural »)

Pour 82 réponses valides parmi les 90 de l'échantillon initial

- 10 « rural » et 8 « urbain » sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 13 « rural » et 7 « urbain » dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 1 « rural » et 12 « urbain » dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 8 « rural » et 23 « urbain » dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Figures 11a et 11b : Répartition selon la représentation de l'apprentissage, l'ancienneté et la zone d'implantation de l'école



■ Rural
■ Urbaine

Légende

P21 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement »
P22 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
P23 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »
P24 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »

Pour 38 réponses valides parmi les 41 du sous-échantillon

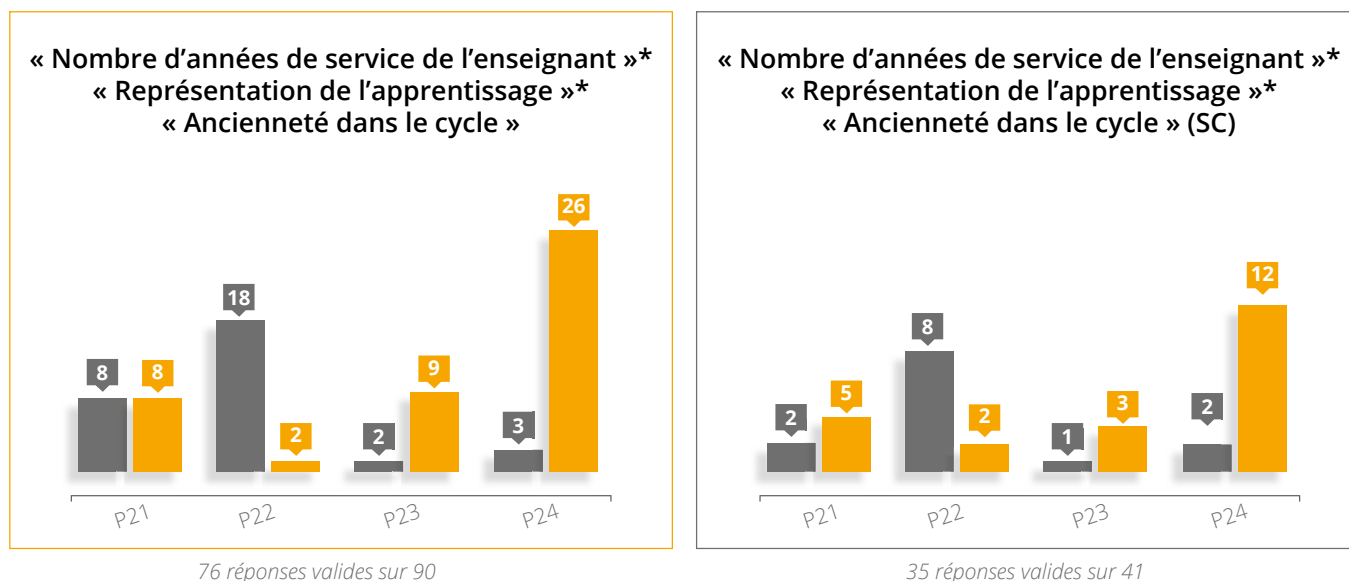
- 5 « rural » et 3 « urbain » sont dans une logique d'enseignement avec une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans.
- 6 « rural » et 4 « urbain » dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans.
- 0 « rural » et 5 « urbain » dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 3 « rural » et 12 « urbain » dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

Pour la combinaison de la représentation de l'apprentissage avec l'ancienneté et l'ancienneté dans le cycle (CP vs CM)

Pour **76** réponses valides parmi les 90 de l'échantillon initial

- 8 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 8 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'enseignement.
- 18 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 2 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'apprentissage.
- 2 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 9 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'enseignement.
- 3 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 26 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'apprentissage.

Figures 12a et 12b : Représentation selon la représentation de l'apprentissage, l'ancienneté, et l'ancienneté dans le cycle (CP ou CM)



Légende

P21 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement », « genre »
P22 :	« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage », « genre »
P23 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement », « genre »
P24 :	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage », « genre »

Pour **35** réponses valides parmi les 41 du sous-échantillon

- 2 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 5 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'enseignement.
- 8 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 2 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'apprentissage.
- 1 ayant au plus fait 10 ans dans un cycle et 3 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'enseignement.
- 2 ayant au plus fait 12 ans dans un cycle et 26 totalisant plus de 10 ans dans un cycle sont dans une logique d'apprentissage.

La première catégorisation se résume comme il suit pour les 38/41 maitres du sous-échantillon de la phase 2 dont les réponses sont valides (92,68 %) :

- Catégorie 1 (C21 « Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement ») : 6 au CP2 et 3 au CM2.
- Catégorie 2 (C22 « Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage ») : 4 au CP2 et 5 au CM2.
- Catégorie 3 (C23 « Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement ») : 2 au CP2 et 3 au CM2.
- Catégorie 4 (C24 « Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage ») : 7 au CP2 et 8 au CM2.

Tableau 19 : Première catégorisation : Synthèse de la répartition des classes du sous-échantillon des 41 enseignants observés lors de la phase 2 selon le « Nombre d'années de service de l'enseignant » et « Représentation de l'apprentissage. »

Profil	CP2	CM2
C21 (« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement »)	CP95	CM65
	CP741	CM77
	CP58	CM94
	CP77	
	CP60	CM95
C22 (« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'apprentissage »)	CP91	CM95
	CP67	CM56
	CP94	CM67
	CP80	CM64
		CM61
		CM60
C23 (« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »)	CP86	CM86
	CP64	CM71
		CM70
C24 (« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »)	CP83	CM55
	CP53	CM53
	CP81	CP81
	CP65	CM63
	CP92	CM69
	CP85	CM92
	CP70	CM85
		CM80
NC	CP63	CM91
		CM83
	19	22

Au total pour la première catégorisation pour des profils professionnels , il y a parmi le 41 enseignants observés lors de la phase 2 dans le profil professionnel 2 (ancienneté et représentation du métier) :

- 14** enseignants avec une logique d'enseignement, dont :
 - 9** enseignants du CP2 dans une logique d'enseignement et une ancienneté au plus égale à 10 ans.
 - 5** enseignants du CM2 dans une logique d'enseignement avec une ancienneté supérieure à 10 ans.
- 24** enseignants avec une logique d'apprentissage, dont :
 - 9** enseignants du CP2 dans une logique d'apprentissage avec une ancienneté au plus de 10 ans.
 - 15** enseignants du CM2 une logique d'apprentissage avec une ancienneté supérieure à 10 ans.

la goyave de yéri

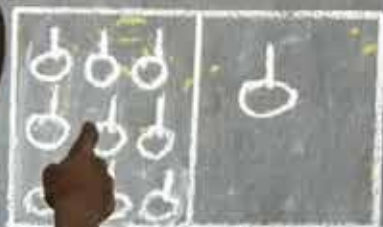
yéri est au marigot. elle lave un habit. elle est avec yago.
payadé est à côté du marigot. il a des goyaves, il a des papayes.
il a donné une goyave à yéri et une papaye à yago.
yéri est ravie. elle lave sa goyave. mais la goyave est gâtée.
yéri a jeté la goyave.

Une

yéri - y

go

diza





LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES





PROFILS DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET NIVEAU D'EFFICACITÉ DE GROUPES D'ENSEIGNANTS AUX PRATIQUES PORTEUSES D'EFFETS POTENTIELS

Observer des séances d'enseignement dans des classes du primaire ; les analyser pour décrire les pratiques effectivement observables des enseignants en classe. Dans cette perspective, l'observation est ici définie au sens large « *comme un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur, et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations* » (De Ketele, 1980 : 27). L'attention volontaire est de recueillir de manière systématique, descriptive et narrative des faits (événements, actions, paroles, comportements, etc.) qui se déroulent en classe. L'identification des pratiques enseignantes porteuses d'effets est l'objet de la recherche ; l'objectif a des visées descriptive, explicative et compréhensive de ce qui est observé et a été analysé (Postic & De Ketele, 1988/1994 : 48, 51, 53). Participant d'une observation de type éthologique, la fonction descriptive a nécessité « *d'enregistrer le maximum d'observations avec diverses méthodes d'enregistrement (photographies, enregistrements sonores, vidéos, etc.)* » (Postic & De Ketele, 1988/1994 : 48). « *L'information brute sélectionnée* » a été « *codée à partir d'un système ou d'une grille préétablie* » (Postic et De Ketele, 1988 et 1994 : 13) et ouverte.

La conception de la grille ainsi que les modalités de son utilisation ont été présentées au chapitre II. Les observations des séances et les vidéos qui accompagnent certaines parmi elles, les entretiens, les questionnaires adressés aux directeurs des écoles et aux maîtres dont les classes ont été observées constituent avec les notes des élèves la matière première d'OPERA. Il a été souligné plus haut (III- Les enseignants) que l'objectif principal du traitement des réponses aux questionnaires est d'élaborer une catégorisation des enseignants selon des critères liés : au genre, à l'âge, aux diplômes académiques, aux diplômes professionnels, à l'ancienneté dans la profession, à la zone géographique d'implantation de l'établissement, aux pratiques déclarées, aux représentations du métier d'enseignant, etc. Cette catégorisation est dite catégorisation de type 1 (voir Chapitre II. Schéma 6 : Schéma global du modèle d'analyse d'OPERA).

L'exploitation des observations recueillies a pour objectif principal le deuxième niveau de catégorisation des enseignants. Cette catégorisation croise les résultats de l'exploitation des observations recueillies avec la catégorisation 1/profils professionnels résultant des questionnaires. La catégorisation 2 a comme fil conducteur la question comment les maîtres interviennent en classe et comment ils font apprendre aux élèves.

Tous les 90 enseignants des 45 écoles ont été observés dans la même période dite phase 1 qui s'est déroulée en janvier-février 2014. Ont été retenues pour les observations de la phase 2, les écoles observées lors de la phase 1 et pour lesquelles des données aux tests PASEC 2014 au Burkina seront disponibles. 41 sur 90 écoles de la base de données initiale d'OPERA constituent le sous-échantillon des classes de la phase 2 (voir chapitre 2 : Tableau 13 : Récapitulatif des écoles et classes pour lesquelles des données sont disponibles, à la fois, pour les phases 1 et 2). La période des observations de la phase 2 a tenu compte du calendrier de passation des tests PASEC ; un décalage a été jugé nécessaire entre le passage des équipes PASEC et le passage des équipes OPERA. La phase 2 s'est déroulée en avril-mai 2014.

Les résultats de l'exploitation des observations sont présentés séparément pour la phase 1 et la phase 2. La catégorisation 2 est faite sur les maîtres retenus pour la phase 2.



PHASE 1 : RÉSULTATS GLOBAUX POUR LES 90 ENSEIGNANTS ET LES 270 SÉANCES OBSERVÉES

La base de données des observations de pratiques de classe de la phase 1 est composée :

- 1- des observations effectuées dans 45 écoles
- 2- des 90 classes sélectionnées dans les 45 écoles : 1 CP2 et 1 CM2 par école
- 3- des 270 observations faites dans les 90 classes : 3 observations par classe (calcul, éveil et langue)

Chacune des 270 observations est recueillie dans la version initiale de la grille d'observation. La grille initiale comprend :

- 3 domaines ;
- et 412 items (voir annexe 1a).

Le traitement des 270 observations a été effectué sur la grille d'observation simplifiée regroupant 3 domaines et 32 items (16 items maîtres et 16 items élèves) (cf. Chapitre 2 : Le nouveau codage regroupé des observations).



Résultats globaux de la phase 1

Globalement, le dépouillement des 270 séances observées dans les 90 classes et dans 3 disciplines totalise 104 262 observations.

Français	Calcul	Eveil	Total
34118	38252	31892	104 262

Tableau 20 : Répartition des observations de 270 séances par discipline



Résultats par discipline de la phase 1

Par discipline :

- le français et les disciplines qui lui sont attachées recueillent 34118 observations, soit 33 % des observations ;
- le calcul 38252 observations, soit 37 % ;
- l'éveil 31892 observations, soit 30 %.

Nombre d'observations (CM2 et CP2)
selon la discipline : **Total 104262**

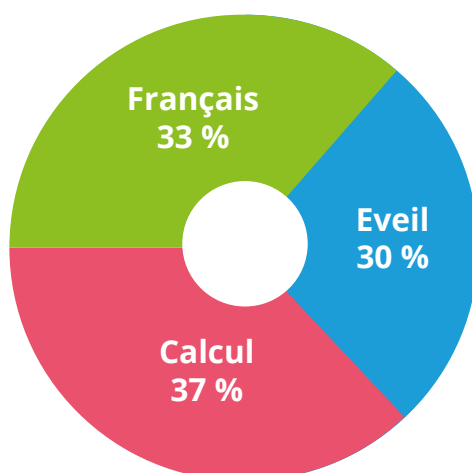


Figure 13 : Répartition des observations par discipline

➔ Résultats par domaine de la phase 1

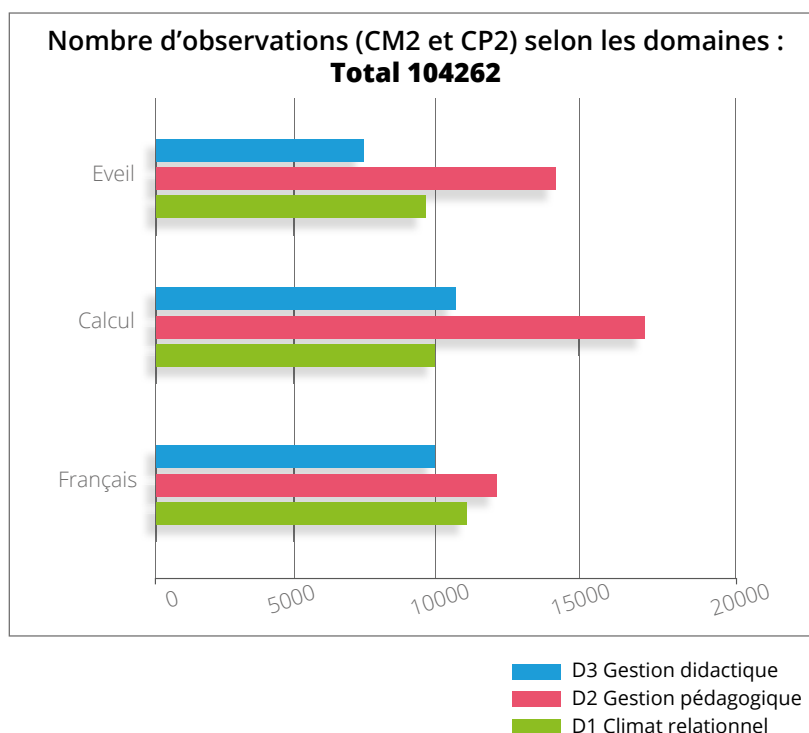
- le climat relationnel totalise 31 379/104 262 (30,10%) observations ;
- la gestion pédagogique 43 758 (41,97 %) observations ;
- la gestion didactique 29 125 (27,93 %) observations.

Les 104 262 observations se distribuent entre les 3 disciplines et les 3 domaines comme le montre le tableau ci-dessous et le graphique qui en résulte.

Tableau 21 : Répartition des observations de 270 séances observées par disciplines et domaines

Domaine	Français	Calcul	Eveil	Total Domaine
D1. Climat relationnel	11 725	9 889	9 765	31 379
D2. Gestion pédagogique	12 408	17 264	14 086	43 758
D3. Gestion didactique	9 985	11 099	8 041	29 125
Total Discipline	34 118	38 252	31 892	10 4262

Figure 14 : nombre d'observations par domaine



➔ Résultats par domaine et par discipline de la phase 1

Le calcul enregistre les plus forts scores dans la gestion pédagogique (17 264/43 758 soit 39,45 %) et la gestion didactique (11 099/29 125 soit 38,11 %).

Le français a le plus fort score dans le domaine relationnel avec 11 725/31 379 (37,66 %) observations.

L'éveil a le score le plus faible dans le domaine de la gestion didactique avec 8 41/29 125 (27,61 %) observations.

Le français est la discipline où la répartition des 3 domaines est la moins déséquilibrée.

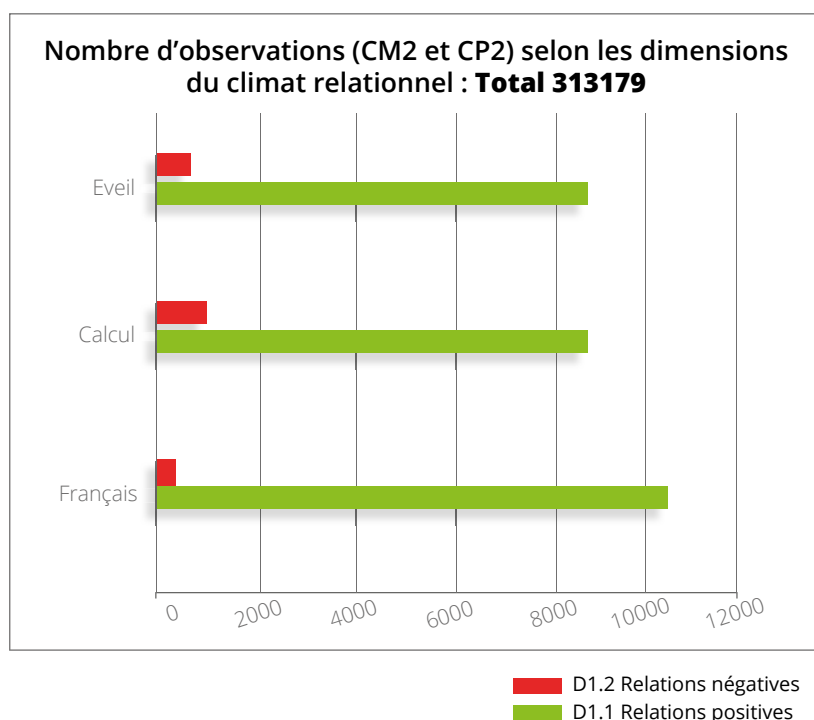
Le climat relationnel totalise 31 379/104262 observations (30,10%) pour les trois disciplines (français, calcul, éveil). Le climat relationnel positif regroupe 28 632/31 379 observations (91,25 %) contre 2 747/ pour le climat relationnel négatif (8,75 %).

Tableau 22 : Répartition des observations dans le domaine climat

Climat relationnel	Français	Calcul	Eveil	Total
D1.1. Relations positives	11 050	8 773	8 809	28 632
D1.2. Relations négatives	675	1 116	956	2 747
Total	11 725	9 889	9 765	31 379

Dans le domaine du climat relationnel, le français totalise le plus d'observations positives (11 050/28 632, soit 38,59 %) et le plus faible nombre d'observations négatives (675/2 747, soit 24,57 %).

Figure 15 : Répartition des observations dans le domaine climat



L'exploitation des 43 758 observations du domaine 2 - gestion pédagogique montre pour :

- les interventions pédagogiques 3 381 observations ;
- la gestion de la classe 3 973 observations (9,08 %) ;
- les questions fermées 16 661 observations (38,08 %) ;
- les questions ouvertes 6 389 observations (14,60 %) ;
- la facilitation de l'apprentissage 4516 observations (10,32 %) ;
- l'évaluation 6 112 observations (13,97 %) ;
- la mise en activité individuelle sur des tâches 2476 observations (5,66 %).

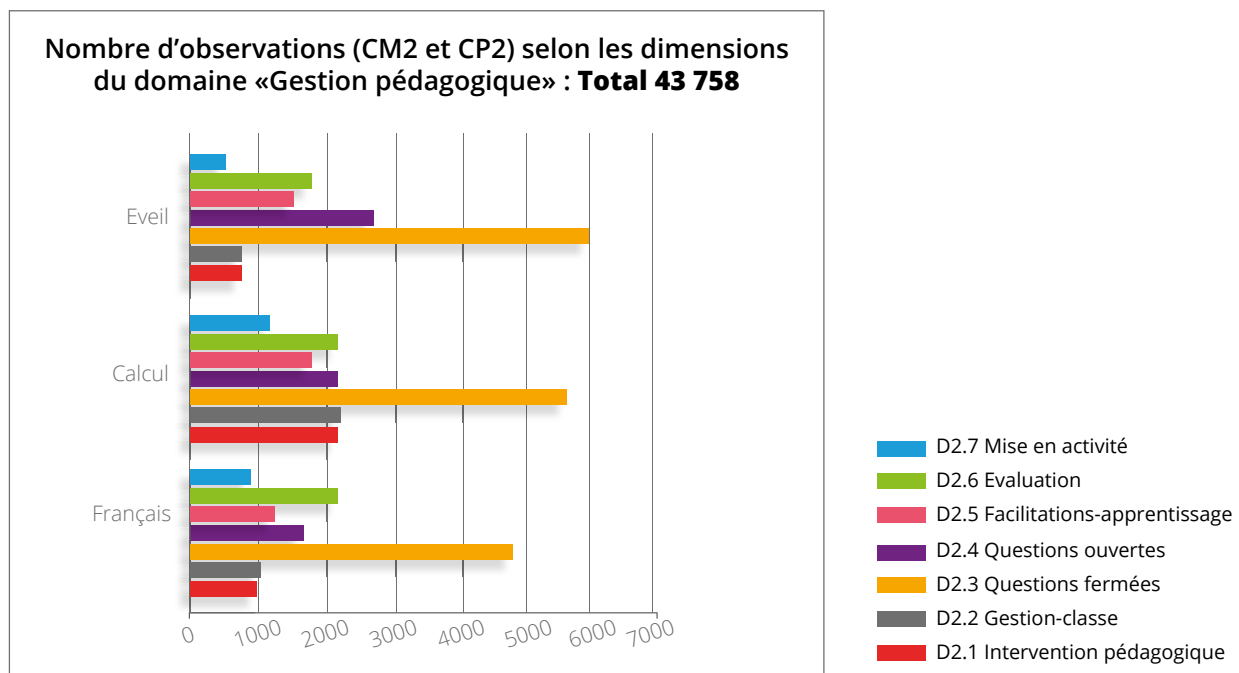
Le questionnement, la méthode interrogative domine les pratiques enseignantes observées.

Tableau 23 : Répartition des observations dans le domaine pédagogique

Gestion pédagogique	Français	Calcul	Eveil	Total
D2.1. Intervention pédagogique	953	2 123	755	3 831
D2.2. Gestion-Classe	1 009	2 209	755	3 973
D2.3. Questions fermées	4 694	5 834	5 933	16 461
D2.4. Questions ouvertes	1 665	2 162	2 562	6 389
D2.5. facilitations-apprentissage	1 223	1 647	1 646	4 516
D2.6. Evaluation	2 145	2 121	1 846	6 112
D2.7. Mise en activité	719	1 168	589	2 476
Total	12 408	17 264	14 086	43 758

Dans le domaine-gestion pédagogique (43 758), les questions fermées totalisent 37,62 % des observations et les questions ouvertes 14,60 %.

Figure 16 : Répartition des observations dans le domaine pédagogique



L'exploitation des 29 125 observations du domaine 3 - gestion didactique révèle pour :

- la conceptualisation des apprentissages 3 416 observations (11,73 %) ;
- la démarche didactique, les consignes, les aides 11 462 observations (39,35 %) ;
- la correction et la gestion des erreurs 3 707 observations (12,73 %) ;
- les simples répétitions 6 151 observations (21,12 %) ;
- les activités liées à la structuration des acquisitions 2 685 observations (9,22 %) ;
- la différenciation en cours d'apprentissage 865 observations (2,97 %) ;
- l'utilisation des langues dont les langues locales 839 observations (2,88 %).

Tableau 24 : Domaine didactique selon ses dimensions et en fonction des disciplines

Gestion didactique	Français	Calcul	Eveil	Total
D3.1. Conceptualisation	1 144	1 546	726	3 416
D3.2. Démarche didac/consignes	3 322	5291	2 849	11 462
D3.3. Correction-Gestion erreurs	1 238	1 599	870	3 707
D3.4. Simples répétitions	3 001	1 128	2 022	6 151
D3.5. Structuration Acquisitions	800	1 038	847	2 685
D3.6. Différenciation	223	318	324	865
D3.7. langues	257	179	403	839
Total	9 985	11 099	8 041	29 125

Dans le domaine de la gestion didactique, la démarche didactique recueille 39,35 % des 29125 observations et les simples répétitions 21,12 %.

En guise de synthèse, le tableau global de la répartition des 104262 observations de la phase 1, dans toutes les 90 classes de CP2 et de CM2, dans les trois disciplines, pour les enseignants et les élèves montre :

Tableau 25 : Synthèse répartition des observations par domaine

Domaine	Total Domaine	%
D1. Climat relationnel	31 379	30,10
D2. Gestion pédagogique	43 758	41,96
D3. Gestion didactique	29 125	27,94
Total Discipline	104 262	100

- la prédominance du domaine pédagogique (43 758/10 4262, soit 41,96 %) qui concerne l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage et la gestion de la dynamique de la classe ;
- suit le domaine relationnel qui recouvre le climat de la classe composé des relations, attitudes, du non-verbal, des sollicitations du Maître et réactions des élèves mis en place par les acteurs dans leurs interactions (31 579/10 4262, soit 30,10 %) ;
- et enfin le domaine didactique-épistémique qui correspond à la gestion du savoir par le Maître et les élèves (29 125/10 4262, soit 27,94 %).



PHASE 2 : RÉSULTATS DES 41 CLASSES DE LA SÉRIE COMPLÈTE (19 CP2 ET 22 CM2)

Comme pour la phase 1, le traitement des observations des classes prises en compte dans la phase 2 a été effectué sur la grille d'observation simplifiée regroupant 3 domaines et 32 items (16 items maîtres et 16 items élèves) (cf. Chapitre 2 : Le nouveau codage regroupé des observations).



Résultats globaux des 41 classes de la phase 2 par discipline

Globalement, le dépouillement des 120 séances observées lors de la phase 2 dans les 41 classes et dans les 3 disciplines (français, calcul, éveil) totalise 64 261 observations. Par discipline :

- pour 41 séances observées, le français totalise 21 866 observations (34,03 %) ;
- pour 41 séances observées, le calcul a 21 931 observations (34,12 %) ;
- pour 38 séances observées, l'éveil compte 20 464 observations (31,85 %).

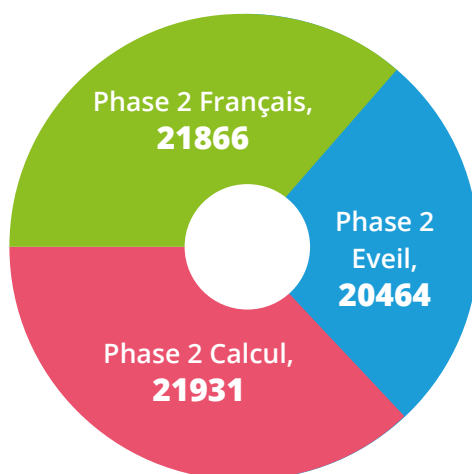
Tableau 26 : Répartition des observations de la phase 2 par discipline

Phase 2			
Français	Calcul	Eveil	Total
21 866	21 931	20 464	64 261

Pour cette phase 2 qui totalise 120 séances observées, le calcul recueille le plus d'observations avec 34,13 %. Il est suivi par le français avec 34,02 % et l'éveil avec 31,84 %.

Figure 17: Répartition des observations de la phase 2 par discipline

CM2 et CP2 avec 64261 observations dans les trois domaines



Lors de la phase 1, les 41 classes de la phase 2 totalisent 50770 observations. Elles ont toutes été observées 3 fois (français, calcul et éveil), soit 123 observations.

Tableau 27 : Répartition des observations de la phase 1 par discipline

Phase 1			
Français	Calcul	Eveil	Total
17 302	17 723	15 745	50 770

Par disciplines, la répartition des observations de la phase 1 pour les 41 classes de la phase 2 est :

- pour le français 17 302/50 770 observations (34,08 %) ;
- pour le calcul 17 723/50 770 observations (34,91 %) ;
- pour l'éveil 15 745/50 770 observations (31 %).

Résultats des 41 classes de la phase 2 par domaine et par discipline

Par domaine et par discipline, le tableau ci-dessous montre la répartition des 64 261 observations faites lors de la phase 2, dans les 41 classes pour les 120 séances observées (41 en français et en calcul et 38 en éveil).

Tableau 28a : Répartition des observations du climat de la phase 2 par discipline

Phase 2				
Domaine	Français	Calcul	Eveil	Total
D1. Climat relationnel	7 628	5 467	6 964	20 059
D2. Gestion pédagogique	7 528	10 160	8 351	26 039
D3. Gestion didactique	6 710	6 304	5 149	18 163
Total	21 866	21 931	20 464	64 261

Le français enregistre le plus d'items observés pour le climat relationnel : 76 28/20 059 (38,03 %).
 Le calcul a le plus d'items observés pour la gestion pédagogique : 10 160/26 039 (39,02 %).
 L'éveil a le moins d'items observés dans la gestion didactique : 5 149/18 163 (28,35 %).
 Le même déséquilibre en défaveur de la gestion didactique est observé.

Lors de la phase 1, par domaine et par discipline, les 41 classes de la phase 2 ont totalisé 50 770 observations.

Tableau 28b : Répartition des observations du climat de la phase 1 par discipline

Phase 1				
Domaine	Français	Calcul	Eveil	Total
D1. Climat relationnel	5 364	4 725	4 890	14 979
D2. Gestion pédagogique	6 197	7 862	6 451	20 510
D3. Gestion didactique	5 741	5 136	4 404	15 281
Total	17 302	17 723	15 745	50 770

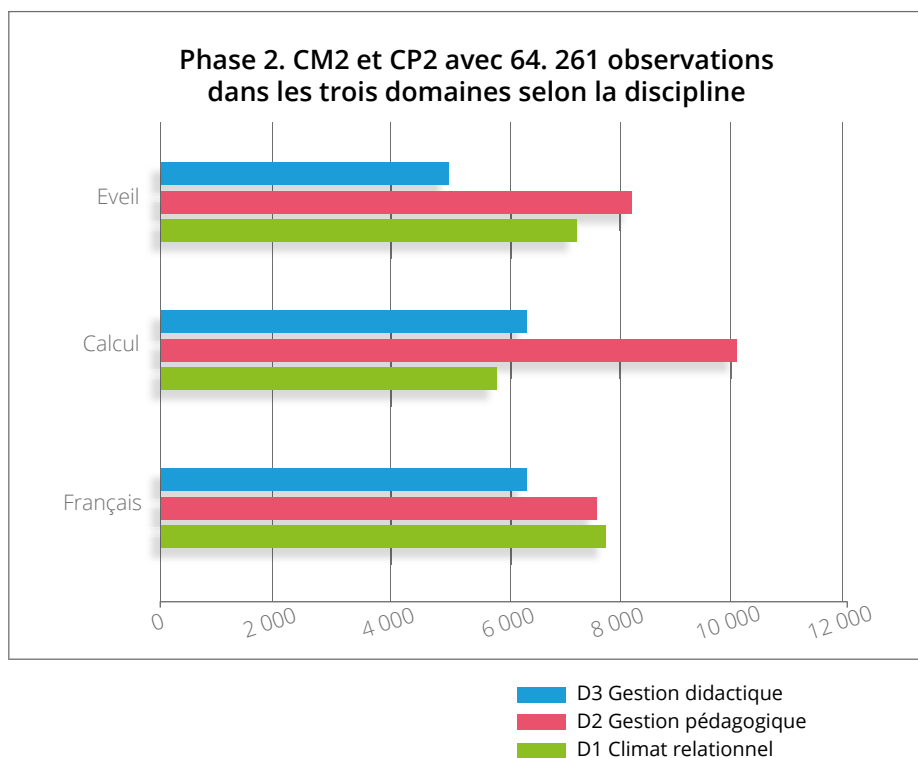
Dans le domaine du climat relationnel, lors de la phase 1, les 41 classes retenues pour la phase 2 totalisaient 50 770 observations. Pour ces observations :

- le français totalise le plus grand nombre d'observations pour la gestion didactique : 5 741/15 281, soit 37,57 % ;
- le calcul a le plus grand nombre d'observations dans le domaine de la gestion pédagogique : 7 862/ 20 510, soit 38,33 % ;
- l'éveil se situe entre le français (5 364/14 979, soit 35,81 %) et le calcul (4 725, soit 31,54 %) dans le domaine du climat relationnel : 4 890/14 979 observations, soit 32,65 %.

Comme le montre le graphique ci-dessous, par domaine et par discipline, la répartition des 64261 observations effectuées lors de la phase 2 dans les 41 classes, pour 120 séances est la suivante :

- le français compte le plus grand nombre d'observations dans le domaine relationnel : 7 628/20 059, soit 38,03 % ;
- le calcul a le plus grand nombre d'observations pour la gestion pédagogique : 10 160/26 039, soit 39,02 % ;
- l'éveil a le plus faible nombre d'observations dans le domaine de la gestion didactique : 5 149/18 163, soit 28,35 %.

Figure 18 : Répartition des observations de la phase 2 par discipline



Pour le domaine relationnel, les 41 classes de la phase 2 totalisent 20 059/64 261 (31,21 %) observations pour la phase 2 et 14 979/50 770 (29,50 %) lors de la phase 1. Le français ressort encore comme étant la discipline où on note un certain équilibre des observations dans les 3 domaines.

Tableau 29a : Répartition des observations de la phase 1 du climat par discipline

Phase 1				
D1. Climat relationnel	Français	Calcul	Eveil	Total
D1.1. Relations positives	5 128	4 164	4 484	13 776
D1.2. Relations négatives	236	561	406	1 203
Total	5 364	4 725	4 890	14 979

Le sous-domaine des relations positives regroupe 18 636/20 059 (92,91 %) observations pour la phase 2 contre 13776/ 14 979 (91,97 %) lors de la phase 1.

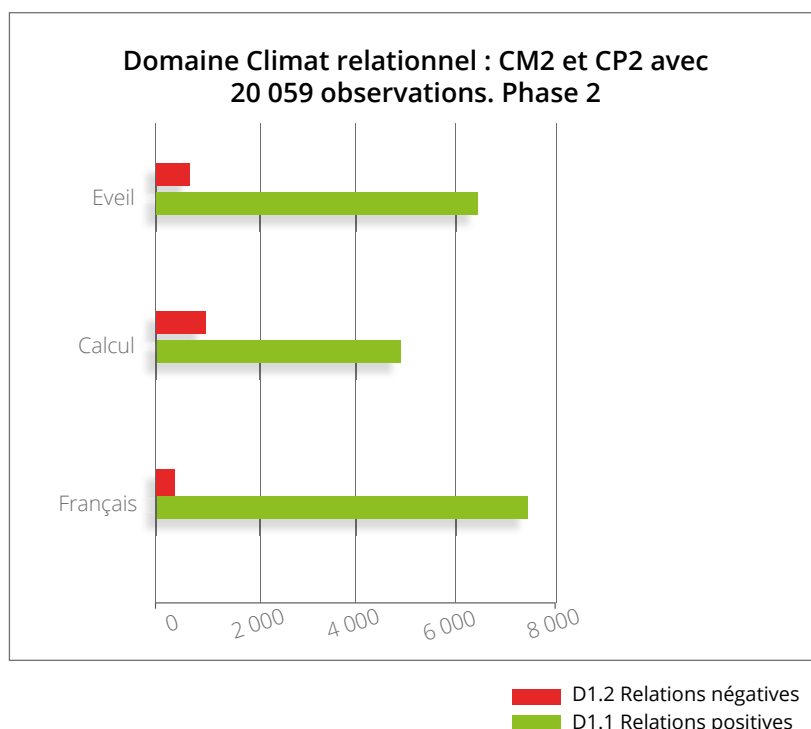
Tableau 29b : Répartition des observations de la phase 1 du climat par discipline

Phase 2				
D1. Climat relationnel	Français	Calcul	Eveil	Total
D1.1. Relations positives	7 252	4 897	6 487	18 626
D1.2. Relations négatives	376	570	477	1 423
Total	7 628	5 467	6 964	20 059

Le sous-domaine des relations négatives compte 1 423 observations pour la phase 2 contre 1 203 lors de la phase 1.

Pour la phase 2, le graphique suivant montre la contribution des 3 disciplines dans les 2 sous-domaines du climat relationnel.

Figure 19 : Répartition des observations de la phase 2 par discipline



- Pour les 18 636 observations des relations positives de la phase 2 dans 41 classes, le français a le plus grand nombre d'observations (38,91 %) ; il est suivi par l'éveil (34,81 %) ; le calcul recueille 26,28 % ;
- pour les 1 423 observations des relations négatives de la phase 2 dans 41 classes, le calcul enregistre le plus d'observations (40,06 %) ; l'éveil suit (33,52 %) ; le français a le plus faible nombre d'observations (26,42 %).

Le domaine de la gestion pédagogique totalise 26 039/64 261 (40,52 %) observations pour la phase 2 contre 13 892/50 770 (27,74 %) lors de la phase 1.

Tableau 30a : Répartition des observations du domaine pédagogique de la phase 2 par discipline [tableaux a et b côte à côte]

Phase 2				
D2. Gestion pédagogique	Français	Calcul	Eveil	Total
D2.1. Intervention pédagogique	791	1 343	493	2 627
D2.2. Gestion-Classe	614	1 209	647	2 470
D2.3. Questions fermées	3 005	3 380	3 960	10 345
D2.4. Questions ouvertes	663	1 172	789	2 624
D2.5. facilitations-apprentissage	636	1 026	994	2 656
D2.6. Evaluation	1 346	14 499	1 224	4 069
D2.7. Mise en activité	473	531	244	1 248
Total	7 528	10 160	8 351	26 039

Lors de la phase 2, les 26 039 observations recueillies dans les 41 classes dans le domaine 2 gestion pédagogique se distribuent ainsi qu'il suit pour les 7 dimensions du domaine-gestion pédagogique :

- sauf pour les questions ouvertes et l'évaluation, le calcul a partout le plus grand nombre d'observations : intervention pédagogique, gestion-classe, questions fermées, facilitation-apprentissage, mise en activité ;
- le français a le plus grand nombre d'observations pour l'évaluation ;
- l'éveil regroupe le plus grand nombre d'observations pour les questions ouvertes.

Pour le domaine relationnel, les 41 classes de la phase 2 totalisent 20 059/64 261 (31,21 %) observations pour la phase 2 et 14 979/5 0770 (29,50 %) lors de la phase 1. Le français ressort encore comme étant la discipline où on note un certain équilibre des observations dans les 3 domaines.

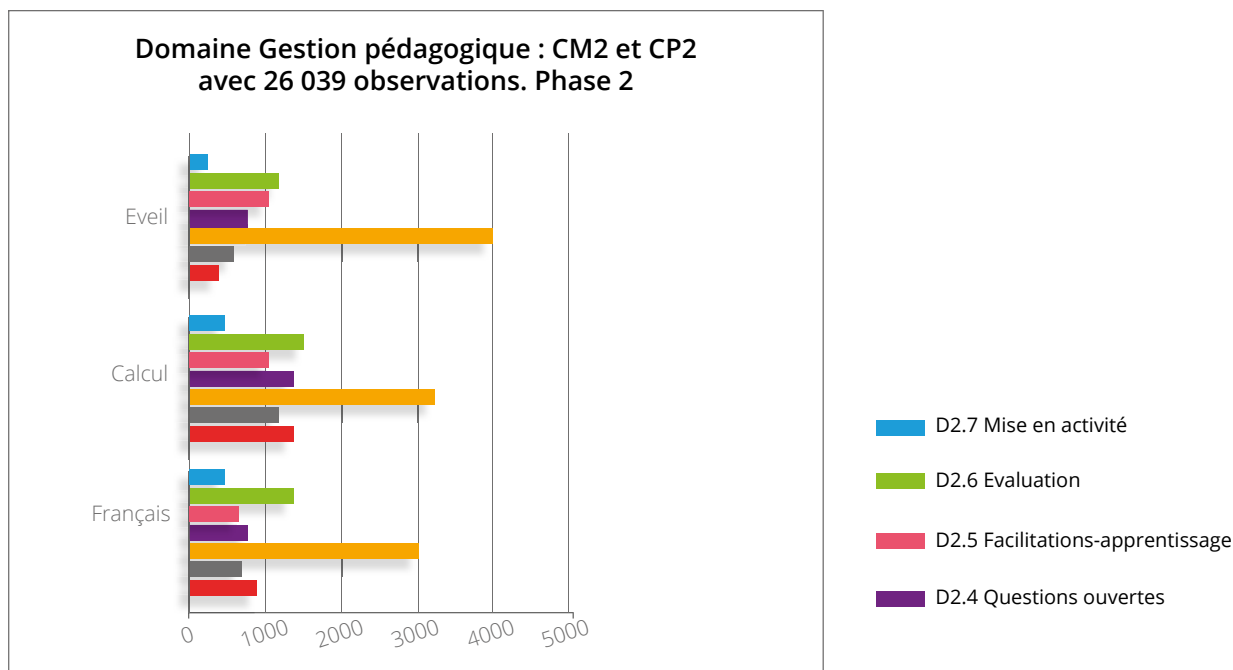
Tableau 30b : Répartition des observations du domaine pédagogique de la phase 1 par discipline [tableaux a et b côte à côte]

Phase 1				
D2. Gestion pédagogique	Français	Calcul	Eveil	Total
D2.1. Intervention pédagogique	262	685	223	1 170
D2.2. Gestion-Classe	259	586	264	1 109
D2.3. Questions fermées	1 371	1 577	1 514	4 462
D2.4. Questions ouvertes	526	698	769	1993
D2.5. facilitations-apprentissage	498	595	550	1643
D2.6. Evaluation	998	975	974	2947
D2.7. Mise en activité	153	249	166	568
Total	4 067	5 365	4 460	13 892

La répartition de ces observations montre que :

- le calcul a le plus grand nombre d'observations pour les interventions pédagogiques, la gestion de la classe, la facilitation des apprentissages et la mise en activité ;
- le français a le plus grand nombre d'observations pour l'évaluation ;
- l'éveil a le plus grand nombre d'observations pour les questions ouvertes.

Figure 20 : Répartition observations du domaine pédagogique phase 2 par discipline



Pour les 41 classes retenues pour la phase 2, le domaine 3- gestion didactique totalise 18 163/64 261 (28,26 %) observations.

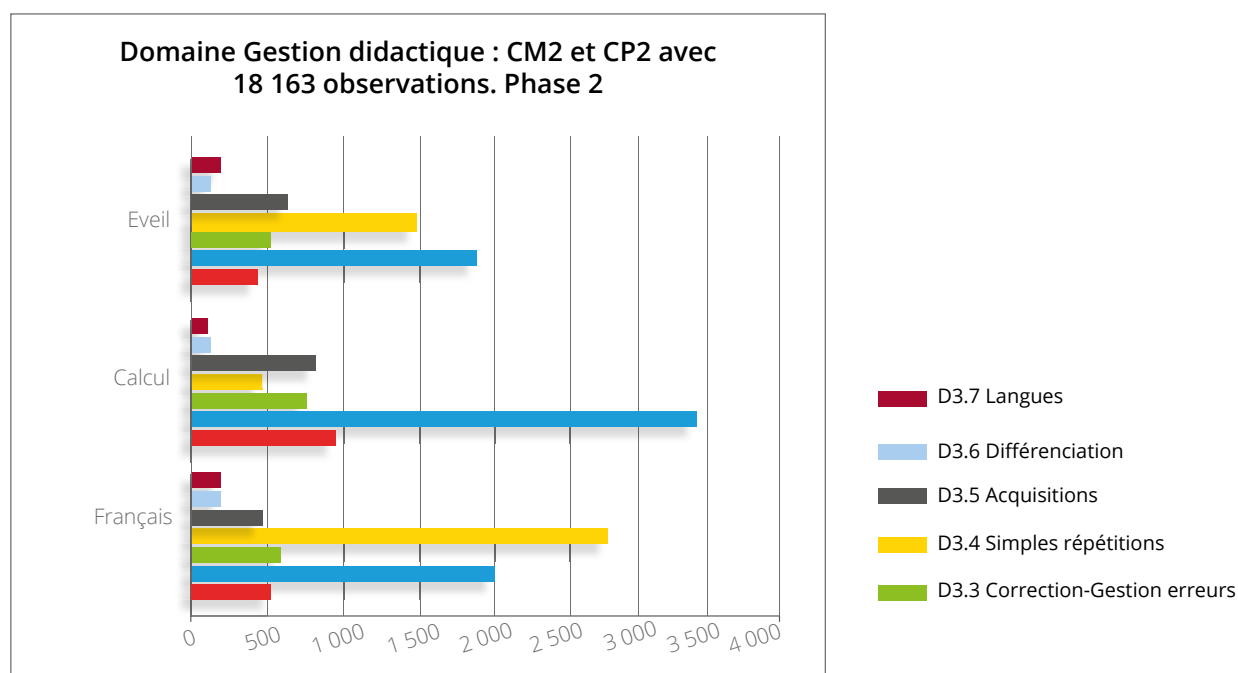
Tableau 31a : Répartition des observations du domaine didactique de la phase 2 par discipline

Phase 2				
D3. Gestion didactique	Français	Calcul	Eveil	Total
D3.1. Conceptualisation	504	899	418	1 821
D3.2. Démarche didac/Consignes	1 973	3 444	1 856	7 273
D3.3. Correction-Gestion erreurs	589	661	487	1 737
D3.4. Simples répétitions	2 802	417	1 440	4 659
D3.5. Structuration Acquisitions	436	695	628	1 759
D3.6. Différenciation	199	115	140	454
D3.7. langues	207	73	180	460
Total	6 710	6 304	5 149	18 163

Dans le domaine didactique lors de la phase 2, la répartition des 18163 observations recueillies dans les 41 classes durant 120 séances observées pendant la phase 2 est la suivante pour les 7 dimensions du domaine 3 gestion didactique :

- sauf pour les simples répétitions, la différenciation des apprentissages et l'utilisation des langues, le calcul a partout le plus grand nombre d'observations : la construction des apprentissages, la démarche didactique (consignes et aides) et les acquisitions ;
- le français a le plus grand nombre d'observations pour les simples répétitions, la différenciation des apprentissages et l'utilisation des langues.

Figure 21: Répartition des observations du domaine didactique de la phase 2 par discipline



Ces 41 classes totalisaient 15281 observations dans le domaine de la gestion didactique lors de la phase 1.

Tableau 31b : Répartition des observations du domaine didactique de la phase 1 par discipline

Phase 1				
D3. Gestion didactique	Français	Calcul	Eveil	Total
D3.1. Conceptualisation	851	690	478	2 019
D3.2. Démarche didac/Consignes	1 944	2 661	1 660	6 265
D3.3. Correction-Gestion erreurs	638	589	363	1 590
D3.4. Simples répétitions	1 532	509	1 153	3 194
D3.5. Structuration Acquisitions	546	490	488	1 524
D3.6. Différenciation	136	144	117	397
D3.7. langues	94	53	145	292
Total	5 741	5 136	4 404	15 281

Dans le domaine didactique, la répartition des 15281 observations recueillies dans les 41 classes durant 123 séances observées pendant la phase 1 est la suivante pour les 7 dimensions du domaine 3-gestion didactique :

- le calcul n'a les meilleurs scores que pour la démarche didactique et les différenciations des apprentissages ;
- le français a les meilleurs scores pour la conceptualisation des apprentissages, la correction-gestion des erreurs et les simples répétitions ;
- l'éveil a le meilleur score pour l'utilisation des langues nationales : il s'agit souvent d'acquisition de mots ou de champs conceptuels nouveaux, ignorés dans la langue d'enseignement.

Synthèse des observations pour les 41 classes de la phase 2

Les 41 enseignants/classes ont fait au total l'objet de 115037 observations lors de 243 séances observées de la phase 1 et de la phase 2 :

- nombre de séances observées phase 1 = 123 ;
- nombre de séances observées phase 2 = 120 ;
- nombre total d'unités d'observation phase 1 = 50770 ;
- nombre total d'unités d'observation phase 2 = 64261.

Le cumul des observations a été réparti en 3 grappes selon les critères suivants :

- faible : domaine qui totalise le moins d'observations sur l'ensemble ;
- moyen : domaine dont le nombre d'observations est moyen sur l'ensemble ;
- fort : domaine ayant fait l'objet d'un plus grand nombre d'observations sur l'ensemble.

La répartition des 41 maîtres/classes effectuée selon ces critères de répartition montre qu'il y a une assez forte concentration au tour de la moyenne pour tous les domaines, entre 65,9% et 70,7% (voir tableau ci-dessous).

Le tableau ci-dessous résume les résultats par domaine sur l'ensemble des deux phases.

Tableau 32 : Répartition des 41 écoles de la phase 2 selon le classement dans le 3 domaines

	CLIMAT positif		CLIMAT négatif		PEDAGOGIE		DIDACTIQUE	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
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	5	12,2	41	100	41	100

Le repérage des écoles situées dans la modalité « Fort » montre la présence de :

- pour le climat relationnel positif : 2 CP2 et 3 CM2 ;
- pour le climat relationnel négatif : 4 CP2 et 5 CM2 ;
- pour le domaine de la gestion pédagogique : 1 CP2 et 5 CM2 ;
- pour le domaine de la gestion didactique : 4 CP2 et 2 CM2.

Tableau 33 : Identification des maîtres/classes selon le nombre d'observations dans la grappe « fort »

CLIMAT positif		CLIMAT négatif		PEDAGOGIE		DIDACTIQUE	
Ecoles (6)	Division	Ecoles (9)	Division	Ecoles (6)	Division	Ecoles (6)	Division
CP86	CP2	CP86	CP2	CP64	CP2	CP86	CP2
CP58	CP2	CP83	CP2	CM81	CM2	SARFALAO	CP2
CM83	CM2	CP70	CP2	CM80	CM2	CP71	CP2
CM64	CM2	CP65	CP2	CM77	CM2	CM67	CP2
CM55	CM2	CM86	CM2	CM63	CM2	CM83	CM2
CM53	CM2	CM81	CM2	CM55	CM2	CM55	CM2
		CM80	CM2				
		CM77	CM2				
		CM55	CM2				

- au niveau du « CLIMAT », 2 écoles sont à la fois dans les dimensions 1 et 2 : CP83 et CP86 ;
- CM55 (CM2) est la seule école présente en « Pédagogie » et en « Didactique » ;
- CM55 (CM2) est seule à se retrouver dans les quatre dimensions.

Catégorisation 2 des enseignants : Quels profils de pratiques d'enseignement ?

Pour la catégorisation 2, les observations sont croisées avec le profil professionnel 2 de la première catégorisation (ancienneté et représentation du métier) :

Tableau 34 : Modalités du profil professionnel 2

Profil professionnel 2	
• « Inférieur ou égal à 10 ans », • « Logique d'enseignement »	P21
• « Inférieur ou égal à 10 ans », • « Logique d'apprentissage »	P22
• « Supérieur à 10 ans », • « Logique d'enseignement »	P23
• « Supérieur à 10 ans », • « Logique d'apprentissage »	P24

Il ressort du croisement du profil professionnel 2 de la catégorisation 1 effectuée sur les questionnaires avec les observations réparties en 4 domaines une matrice de profils de pratiques d'enseignement comprenant 4 catégories.

Dans la matrice de profil de pratiques d'enseignement, un enseignant se définit par la position unique qu'il occupe dans chacune des 4 catégories du profil de pratiques d'enseignements.

Tableau 35 : Base de la matrice des profils de pratiques d'enseignement

Catégories	Domaines	Profil professionnel 2			
		P21	P22	P23	P24
Climat 1	Climat positif				
Climat 2	Climat négatif				
Pédagogie	Pédagogique				
Didactique	Didactique				

Compte tenu du modèle d'analyse des données d'OPERA, chacune des 4 catégories comprend 12 positions ou caractéristiques parmi lesquelles une seule s'applique à un enseignant. Les 12 catégories sont obtenues en répartissant les observations propres à chaque domaine en 3 lots en fonction de la moyenne des observations du domaine

- lot 1 : inférieur à « moyenne - écart type » ;
- lot 2 : entre « moyenne - écart type » et « moyenne + écart type » ;
- lot 3 : supérieur à « moyenne + écart type ».

La matrice du profil des pratiques d'enseignement comprend ainsi 48 positions (12 par catégorie pour 4 catégories) parmi lesquelles un enseignant se définit par une position dans chacune des 4 catégories :

Exemple

Profil de pratiques d'enseignement de l'enseignant(a) :

Tableau 36 : Matrice du profil des pratiques d'enseignement

Catégories	Domaines	Profil professionnel 2			
		P21	P22	P23	P24
Climat 1	Climat positif Lot 1				
	Lot 2				
	Lot 3				
Climat 2	Climat négatif Lot 1				
	Lot 2				
	Lot 3				
Pédagogie	Pédagogique Lot 1				
	Lot 2				
	Lot 3				
Didactique	Didactique Lot 1				
	Lot 2				
	Lot 3				

La répartition de 38 enseignants dont les données sont valides parmi les 41 observés en phase 2 est illustrée dans la matrice du profil des pratiques d'enseignement comme le montre le tableau ci-dessous dans lequel chacune des cellules contient le nombre d'enseignants correspondants. La variation de la distribution des enseignants entre les 3 lots d'une catégorie n'affecte pas le nombre total d'enseignants dans la cellule catégorie/profil professionnels 2 : le total des effectifs sous les colonnes P12, P23, P23 et P24 est constant, un enseignant s'identifiant d'abord par son appartenance à l'une des 4 modalités du profil professionnel 2.

Tableau 37 : Répartition des 41 enseignants de la phase 2 selon leurs profils des pratiques d'enseignement

Catégories	Domaines	Profil professionnel 2				Total
		P21	P22	P23	P24	
Climat 1	Climat positif Lot 1	2	3	1	1	7
	Lot 2	5	6	3	12	26
	Lot 3	1	1	1	2	5
	Total	8	10	5	15	38
Climat 2	Climat négatif Lot 1	1	1	1	1	4
	Lot 2	6	9	2	8	25
	Lot 3	1	0	2	6	9
	Total	8	10	5	15	38
Pédagogie	Pédagogique Lot 1	4	2	0	0	6
	Lot 2	3	8	4	11	26
	Lot 3	1	0	1	4	6
	Total	8	10	5	15	38
Didactique	Didactique Lot 1	2	3	1	1	7
	Lot 2	5	6	3	12	26
	Lot 3	1	1	1	2	5
	Total	8	10	5	15	38

Le tableau ci-dessous montre l'identification des maîtres concernés dans le tableau précédent pour la deuxième catégorisation portant sur les profils de pratiques d'enseignement. Il est indiqué pour chaque enseignant.

- niveau de la classe dans laquelle il a été observé ;
- son profil professionnel 2 (P1, P22, P23, P24) ;
- la catégorie dans laquelle le nombre des observations se situe pour chacun des 4 domaines.

Tableau 38 : Répartition par catégorie des maîtres observés

Ecoles	Division Niveau	Catégorisation 2				
		Catégorisation 1 Portrait Professionnel	Profil pratiques d'enseignement			
			Climat 1	Climat 2	Pédagogique	Didactique
CP63	CP2	NC	Moyen	Faible	Faible	Moyen
CP71	CP2	P21	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CP58	CP2	P21	Moyen	Moyen	Faible	Moyen
CP67	CP2	P22	Moyen	Moyen	Faible	Moyen
CP80	CP2	P22	Moyen	Faible	Moyen	Moyen
CP86	CP2	P23	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
CM65	CP2	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CP83	CP2	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CP53	CP2	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CM83	CM2	NC	Fort	Moyen	Moyen	Fort
CM65	CM2	P21	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CM64	CM2	P22	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CM71	CM2	P23	Faible	Faible	Moyen	Faible
CM70	CM2	P23	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
CM86	CM2	P23	Faible	Fort	Moyen	Moyen
CM81	CM2	P24	Moyen	Fort	Fort	Moyen
CM55	CM2	P24	Fort	Moyen	Fort	Fort
CM80	CM2	P24	Moyen	Fort	Fort	Moyen

Catégorisation 3 : Quels niveaux d'efficacité pour quels profils de pratiques d'enseignement ?

Le troisième niveau de catégorisation des enseignants 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 comme notes de référence. L'analyse répartit les moyennes annuelles en 3 catégories : faible, moyen et fort en fonction de la moyenne et de l'écart-type :

Sur les 41 classes ayant participé aux 2 phases de l'observation, 18 ont des résultats d'élèves (moyenne annuelle) pour 2013-2014.

La moyenne de cet échantillon de 18 classes est de 5,53.

Tableau 39 : Etude la moyenne annuelle 2013-2014 pour 18 classes de la phase 2

	Nb de classes	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Moyenne annuelle 2013-2014	18	4,28	6,53	5,53	0,67

En fonction de la moyenne, les 18 écoles ont été réparties en 3 catégories :

- « Faible » : moyenne de la classe inférieure à 4,85 (moyenne de l'échantillon – écart type) ;
- « Moyen » : moyenne de la classe comprise entre 4,85 et 6,21 ;
- « Fort » : moyenne de la classe supérieure à 6,21 (moyenne de l'échantillon + écart type).

Tableau 40a : CP2 : moyenne annuelle 2013-2014

Ecole	Division pédagogique	Moyenne annuelle 2013-2014	Classement	
CLASSES DE CP2				
CP65	CP2	6,53	FORT	Supérieure à 6,21
CP71	CP2	6,25		
CP67	CP2	6,11	MOYEN	Comprise entre 4,85 et 6,21
CP63	CP2	5,94		
CP86	CP2	5,77		
CP83	CP2	5,51		
CP53	CP2	5,08		
CP58	CP2	4,89		
CP80	CP2	4,28	FAIBLE	Inférieure à 4,85

Parmi les 9 classes de CP2, 2 sont dans la catégorie fort, 6 dans la catégorie moyen et 1 dans la catégorie faible.

Tableau 40b : CM2 : moyenne annuelle 2013-2014

CLASSES DE CM2				
CM81	CM2	6,36	FORT	Supérieure à 6,21
CM71	CM2	6,08	MOYEN Comprise entre 4,85 et 6,21	
CM55	CM2	6,08		
CM70	CM2	5,8		
CM83	CM2	5,33		
CM80	CM2	5,26		
CM86	CM2	5,15		
CM65	CM2	4,77	FAIBLE Inférieure à 4,85	
CM64	CM2	4,42		

Parmi les 9 classes de CM2, 1 est dans la catégorie fort, 6 dans le moyens et 2 dans les faibles.

En fonction des moyennes 2013-2014, 3 écoles sur les 18 qui ont des notes sont classées en catégorie « Fort » :

- CP71 (CP2) ;
- CP65 (CP2) ;
- CM81 (CM2).

CM55 (CM2) se retrouve dans la catégorie «moyens» avec une moyenne de 6,08 sur 10.

Basé sur le croisement des profils de pratiques d'enseignement avec la moyenne prise comme note de référence, le niveau d'efficacité des 18 enseignants pour des pratiques porteuses d'effets potentiels s'illustre comme le montre le tableau suivant. Le score total montre la position de l'enseignant sur une échelle qui comprend 12 classes.

Tableau 41 : Caractéristiques des niveaux d'efficacité des 18 enseignants pour des pratiques porteuses d'effets potentiels

	Division	Portrait professionnel	Moyenne Annuelle	Catégorie Moyenne	Climat 1	Climat 2	pédagogie	Didactique	Score Total /12
CP65	CP2	P24	6,53	3	2	2	2	2	8
CP71	CP2	P21	6,25	3	2	2	2	2	8
CP67	CP2	P22	6,11	2	2	2	1	2	7
CP63	CP2	NC	5,94	2	2	1	1	2	6
CM86	CP2	P23	5,77	2	2	2	2	3	9
CP83	CP2	P24	5,51	2	2	2	2	2	8
CP60	CP2	P21	5,42						
CP53	CP2	P24	5,08	2	2	2	2	2	8
CP58	CP2	P21	4,89	2	2	2	1	2	7
CP80	CP2	P22	4,28	1	2	1	2	2	7
CM81	CM2	P24	6,36	3	2	3	3	2	10
CM71	CM2	P23	6,08	2	1	1	2	1	5
CM55	CM2	P24	6,08	2	3	2	3	3	11
CM70	CM2	P23	5,8	2	2	2	2	2	8
CM83	CM2	NC	5,33	2	3	2	2	3	10
CM80	CM2	P24	5,26	2	2	3	3	2	10
CM86	CM2	P23	5,15	2	1	3	2	2	8
CM65	CM2	P21	4,77	1	2	2	2	2	8
CM64	CM2	P22	4,42	1	2	2	2	2	8

L'instituteur de CP65 est plutôt de profil pédagogique ancienneté supérieure à 10 ans, avec une logique d'apprentissage ; la moyenne annuelle de sa classe est de 6,53/10 ce qui le place dans la catégorie « moyenne/fort » ; les observations le situent dans chacun des 4 domaines dans le lot 2, il est à la position 8/12 pour score total.

L'instituteur de CM65 CM2 est plutôt de profil professionnel ancienneté tout au plus de 10 ans, avec une logique d'enseignement ; la moyenne annuelle de sa classe est de 4,77/10 ce qui le place dans la catégorie moyenne « faible » ; il est dans le lot 2 (nombre d'observations proches de la moyenne) pour les 4 domaines ; il se situe à la position 8/12 pour le score total.

Le tableau qui suit donne une lecture littérale du portrait de 18 enseignants pour la catégorisation 3.

Tableau 42 : Synthèse de la catégorisation 3 pour 18 enseignants.

	Niveau Division	Portrait 2	Moyenne Annuelle	Catégorie Moyenne	Climat 1	Climat 2	pédagogie	Didactique	Score (a)/12	Moyenne (a)/4
CP65	CP2	P24	6,53	Fort	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2
CP71	CP2	P21	6,25	Fort	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2
CP67	CP2	P22	6,11	Moyen	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	7	1,75
CP63	CP2	NC	5,94	Moyen	Moyen	Faible	Faible	Moyen	6	1,5
CP86	CP2	P23	5,77	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Fort	9	2,25
CP83	CP2	P24	5,51	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2
CP60	CP2	P21	5,42	Moyen						
CP53	CP2	P24	5,08	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2
CP58	CP2	P21	4,89	Moyen	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	7	1,75
CP80	CP2	P22	4,28	Faible	Moyen	Faible	Moyen	Moyen	7	1,75
CM81	CM2	P24	6,36	Fort	Moyen	Fort	Fort	Moyen	10	2,5
CM71	CM2	P23	6,08	Moyen	Faible	Faible	Moyen	Faible	5	1,25
CM55	CM2	P24	6,08	Moyen	Fort	Moyen	Fort	Fort	11	2,75
CM70	CM2	P23	5,8	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2
CM83	CM2	NC	5,33	Moyen	Fort	Moyen	Moyen	Fort	10	2,5
CM80	CM2	P24	5,26	Moyen	Moyen	Fort	Fort	Moyen	10	2,5
CM86	CM2	P23	5,15	Moyen	Faible	Fort	Moyen	Moyen	8	2
CM65	CM2	P21	4,77	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2
CM64	CM2	P22	4,42	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	8	2

Pour la moyenne obtenue aux épreuves de calcul et de langue considérées ensemble au test PASEC 2014 :

- CP2 : 2 classes sur 8 ont une moyenne supérieure à la moyenne : CP67 sera analysée en études de cas.

Le tableau ci-dessous fait la synthèse de la catégorisation 3 qui porte sur la recherche du niveau d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels. Les notes PASEC sont des moyennes calculées sur les notes obtenues par les élèves d'une même classe aux différentes épreuves aux tests PASEC en langue et en calcul. Ces notes sont données à titre indicatif, en ayant à l'esprit qu'elles sont obtenues selon des procédures standardisées destinées à faciliter des comparaisons régionales et internationales.

Tableau 43 : Synthèse catégorisation 3 et moyenne Tests PASEC.

Ecoles	Division	Catégorisation 3							Moyenne annuelle	Notes PASEC
		Catégorisation 2					Profil « observations »			
		Catégorisation 1 Portrait Professionnel 2	Climat 1	Climat 2	Pédago- gique	Didactique				
CP63	CP2	NC	Moyen	Faible	Faible	Moyen	5,94	499,95		
CP71	CP2	P21	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	6,25	491,1		
CP58	CP2	P21	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	4,89	422,35		
CP67	CP2	P22	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	6,11	511,4		
CP80	CP2	P22	Moyen	Faible	Moyen	Moyen	4,28	452,5		
CP86	CP2	P23	Moyen	Moyen	Moyen	Fort	5,77	524,56		
CM65	CP2	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	6,53			
CP83	CP2	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	5,51	482,1		
CP53	CP2	P24	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	5,08	434,1		
CM83	CM2	NC	Fort	Moyen	Moyen	Fort	5,33	565,95		
CM65	CM2	P21	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	4,77	492		
CM64	CM2	P22	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	4,42	431,7		
CM71	CM2	P23	Faible	Faible	Moyen	Faible	6,08	506,73		
CM70	CM2	P23	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	5,8	523,28		
CM86	CM2	P23	Faible	Fort	Moyen	Moyen	5,15	521,26		
CM81	CM2	P24	Moyen	Fort	Fort	Moyen	6,36	592,16		
CM55	CM2	P24	Fort	Moyen	Fort	Fort	6,08	527,85		
CM80	CM2	P24	Moyen	Fort	Fort	Moyen	5,26	457,08		

Par rapport à la moyenne qui a servi à cette catégorisation 3 et en comparaison avec la moyenne pour le cumul des scores en langue et en calcul obtenus au Tests PASEC 2015, par niveau et par lot de moyenne :

● au CP2

Fort : CP65 n'a pas de scores PASEC ; CP71 n'obtient pas la moyenne PASEC.

Moyen : CP67 et CP86 ont des moyennes égales ou supérieures à la moyenne PASEC (500) ; CP63, CP83, CP53 et CP58 sont en-deçà la moyenne PASEC.

Faible : CP80 a une moyenne inférieure au Tests PASEC.

● au CM2

Fort : CM81 obtient une moyenne égale ou supérieure à la Moyenne PASEC.

Moyen : CM71, CM55, CM70, CM83 et CM86 ont une moyenne égale ou supérieure au Tests PASEC CM80 n'a pas la moyenne.

Faible : CM65 et CM64 n'ont pas la moyenne PASEC.



EN GUISE DE CONCLUSION SUR LES OBSERVATIONS ET LES CATÉGORISATIONS

Pour les catégorisations 1, 2 et 3

Catégorisation 1 / Profils professionnels

La logique d'apprentissage fait un score de 51 parmi les 82 enseignants de l'échantillon initial de 90 maîtres dont les réponses sont valides.

La même tendance s'observe chez les enseignants observés en phase 2 : 25 sur 38 dans une logique d'apprentissage.

Pour les observations

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 (soit 27,93 %).

La même tendance s'observe lors de la phase 2 pour un sous-échantillon de 41 enseignants : pédagogique 26039/64261 ou 40 % et didactique 18163/64261 ou 28,26 %.

Pour les catégorisations 2 (profil de pratiques d'enseignement) et **3** (groupes de pratiques d'enseignement porteuses d'effets potentiels) sur le sous-échantillon 41 observés.

On relève une prépondérance de la catégorie « *moyen* » sur l'ensemble des combinaisons pour la catégorisation 2 profil de pratiques d'enseignement (profil professionnel 2 et observations) (cf. Tableau 42 : Synthèse de la catégorisation 3 pour 18 enseignants).

Pour les moyennes annuelles réparties en 3 lots, seules 3 classes sont dans le lot « *fort* » : 2 CP2 et 1 CM2.

Apports d'une Analyse en composante principale

L'exploitation des données en vue d'une catégorisation 2 pour circonscrire des profils de pratique d'enseignement porteuses d'effets et dont les résultats sont exposés jusqu'ici peut être faite par une Analyse en Composante Principale (ACP).

L'analyse en composante principale (ACP) est une approche complémentaire à 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 (profils professionnels des enseignants). Les résultats qui suivent portent sur l'ensemble des 41 enseignants du sous-échantillon, sur l'exploitation des observations des phase 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 7 dimensions propres du domaine considérées comme variables initiales ou variables à expliquer. Pour chacun de ces deux domaines, l'ACP a produit/construit 3 composantes. Les 3 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, 3 profils de pratiques d'enseignement ont été identifiés comme interprétation des résultats obtenus après ACP.

Le tableau ci-contre fait la synthèse/interprétation de l'ACP sur le domaine pédagogique. Le rapprochement des 7 dimensions du domaine pédagogique (valeurs propres et variables initiales dans introduites dans l'ACP) avec les 3 composantes ou variables explicatives issues de l'ACP montre 3 profils pédagogiques dominants. Le premier profil pédagogique fait ressortir les qualités d'un maître qui recourt au questionnement pour faciliter les apprentissages et les stimuler. Le second profil pédagogique fait paraître le maître comme un organisateur/gestionnaire de l'espace et du temps, comme responsable du respect des règles. Le troisième profil montre le maître comme facilitateur des apprentissages, comme évaluateur et comme stimulateur à l'effort dans le temps imparti aux apprentissages.

Tableau 44 : Synthèse des 3 profils pédagogiques

Profils pédagogiques	Dimensions corrélées/Description
Profil pédagogique 1	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement fermé (D3) • Questionnement ouvert (D4) • Facilitation des apprentissages, stimulation, explication, choix situation (D5)
Profil pédagogique 2	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation temps, espace, règles, objectifs, compétence (D1) • Gestion dynamique du groupe classe (D2)
Profil pédagogique 3	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation (D6) • Tâches, mise en activité des élèves (intellectuelle), respect temps apprentissage (D7)

Le croisement du « Profil pédagogique 1 » construit à partir de l'ACP avec le « profil professionnel 2 » obtenu pour la première catégorisation a facilité l'identification des maîtres qui y contribuent fortement. Parmi les 41 enseignants dont les données sont valides, 6 sont identifiées comme contribuant fortement au croisement du profil pédagogique 1 avec le profil professionnel 2.

La lecture du tableau de synthèse ci-dessous pour les 6 maîtres identifiés comme contribuant fortement montre :

- 5 maîtres ayant une « logique d'apprentissage » ;
- 4 ayant plus de 10 ans d'ancienneté et une représentation de l'enseignement/apprentissage de type « logique d'apprentissage » ;
- un seul est dans une « logique d'enseignement ».

Les 6 maîtres qui contribuent fortement à cette composante sont identifiés dans le tableau qui suit ; ils sont tous des enseignants de classe de CM2.

Tableau 45 : Les enseignants contribuant fortement à l'ACP au profil pédagogique.

Ecoles	Numéro	Division pédagogique	Profil professionnel 2
CM81	17	CM2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM80	18	CM2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM63	35	CM2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM55	43	CM2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM64	34	CM2	« Inférieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM77	21	CM2	« Inférieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »

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.

La même méthode d'ACP reprise pour le domaine didactique, l'ACP donne les résultats ci-après.

Tableau 46 : Synthèse des 3 profils didactiques

Profils didactiques	Dimensions corrélées/Description
Profil didactique 1	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche didactique : rappel, consignes, aides didactiques (D2) • Correction/Gestion des erreurs, Régulation (D3) • Différenciations, aides individualisées (D6)
Profil didactique 2	<ul style="list-style-type: none"> • Construction épistémique, Conceptualisation, Interdisciplinarité, Résolution de problèmes (D1), • Acquisitions : Structuration des acquisitions, Réinvestissement, transfert, métacognition (D5)
Profil didactique 3	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisitions : Fixation par simples répétitions mnémoniques des acquis (D4) • Langues d'enseignement (D7)

Parmi les 4 maîtres qui contribuent fortement au profil didactique 1, 3 sont dans une logique d'apprentissage dont 2 ayant plus de 10 ans d'ancienneté. Les 3 maîtres tiennent des classes de CM2.

Les 4 maîtres sont identifiés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 47 : Les enseignants contribuant fortement à l'ACP au profil didactique

Ecoles	Numéro	Division pédagogique	Profil professionnel 2
CM81	17	CM2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM80	18	CM2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CM64	34	CM2	« Inférieur à 10 ans », « Logique d'apprentissage »
CP86	12	CP2	« Supérieur à 10 ans », « Logique d'enseignement »

Sur la base de l'ACP, le rapprochement du profil didactique 1 avec le profil pédagogique 1, puis leur croisement avec le « *profil professionnel 2* » semble indiquer la constance de trois maîtres dans la contribution aux résultats significatifs : CM81, CM80 et CM64, tous des CM2.

Tableau 48 : Croisement profil didactique 1 et profil pédagogique 1

Tableau croisé : Profil pédagogique 1 / Profil didactique 1					
		Profil didactique 1			Total
		Faible	Moyen	Fort	
Profil Pédagogique 1	Faible	1	5	0	6
	Moyen	2	25	2	29
	Fort	0	3	3	6
Total		3	33	5	41



LES ÉTUDES DE CAS





INTRODUCTION : L'APPROCHE PAR ÉTUDES DE CAS : SENS, INTÉRÊT, PARTICULARITÉS

En complément du traitement quantitatif des observations, la recherche OPERA a opté pour des études de cas qualitatives, compréhensives qui croisent diverses sources pour mieux interpréter et comprendre le fonctionnement observé et qui prennent en compte le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques dans des entretiens.

En effet, même si Yin (1984) estime que l'étude de cas peut servir tant en recherche qualitative qu'en recherche quantitative, on s'accorde à penser que c'est en recherche qualitative que l'on en tire le meilleur parti (Baxter, 2008).

En recherche quantitative, se pose toujours le problème de l'échantillonnage, il y a une perte de qualité et d'informations importantes des cas pris individuellement pour ne se centrer que sur les occurrences en raison d'une grille de lecture standard, etc. Par contre, en recherche qualitative, l'étude de cas permet de tirer profit des informations intéressantes propres à chaque cas, de s'attacher au sens profond des phénomènes observés donnés par les acteurs comme le veut la démarche qualitative qu'elle soit inductive ou déductive.

L'étude de cas est donc « *une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques* » (Collerette, 1996). Quelle est la dynamique de la situation observée prise dans son contexte, la complexité de son état actuel, les processus en jeu, les interprocessus identifiés. On peut retenir avec Stake qu'au-delà du cas, c'est **la compréhension** d'un phénomène général qui intéresse le chercheur : « *le cas est d'un intérêt secondaire ; il joue un rôle de support, facilitant notre compréhension de quelque chose d'autre* » (Stake, 1994 : 237). L'étude de cas permet d'expliquer, mais surtout **de mieux comprendre** des phénomènes constatés par une approche quantitative et s'efforce en croisant diverses sources de données **de retrouver le sens donné par les acteurs à leurs pratiques lors d'entretiens**.

OPERA cherche à identifier les facteurs pouvant expliquer et faciliter la compréhension du fonctionnement des pratiques enseignantes observées en classe dans leurs relations avec les apprentissages des élèves.

En considérant le processus de traitement et d'analyse de l'ensemble des données et étude contextuelle d'OPERA, différentes catégorisations des enseignants

ont progressivement émergé :

- Catégorisation 1 issue de l'étude contextuelle sur les enseignants, des données des questionnaires 'directeurs' et 'enseignants', catégories d'enseignants ;
- Catégorisation de type 2, profil de pratique d'enseignement, issue des données d'étude contextuelle et d'observations ainsi que des relations établies entre les deux ;
- Catégorisation de type 3 qui prend en compte les précédents en ajoutant l'impact sur les élèves (dans un effort d'explication des relations observées).

L'étude de cas va prendre toute sa place dans les deux dernières étapes de recherche d'explications, OPERA se veut une recherche compréhensive. A cet effet différents scénarii sont envisageables.



PROPOSITION DE SCENARII DE PROCESSUS DE TRAITEMENT PAR CAS

L'étude cas peut s'attacher à des cas qui recèlent de la complexité, des cas qui peuvent receler des significations pour les acteurs, qui peuvent permettre de reconstituer des scénarii exemplatifs. En se référant à Yin (1984) on distinguerait les études de cas unique (intrinsèque ou instrumentale dans la logique de Stake, 1994) et les études de cas multiples (même catégorie chez Stake).

Les types d'études de cas envisageables par OPERA

Dans le cas précis d'OPERA, tous les motifs et tous les types d'études de cas peuvent être évoqués et peuvent être pertinentes.

- L'étude de cas unique est intéressante lorsque le cas représente un cas-type permettant de tester une théorie. Si l'on part par exemple de la théorie selon laquelle une approche pédagogique sous-tendue par une conception socioconstructiviste de l'apprentissage permet d'aboutir à des apprentissages transférables ou permettant le transfert (apprentissages) chez les élèves dans un contexte comme celui du Burkina Faso (classes pléthoriques, objectifs de l'éducation de base, ...), on peut illustrer cela par un cas d'enseignant dont l'approche est de ce type (quelle que soit la discipline et le moment de l'observation)

et dont les résultats scolaires des élèves sont intéressants. Cela nous met dans la posture déductive avec l'usage d'une grille d'analyse inspirée de la théorie en question. On pourrait multiplier ce type d'exemples en fonction de théories repérables et pertinentes dans le cadre de la formation des enseignants (behaviorisme, constructivisme, usage des renforcements, traitement de l'erreur, temps de réflexion et d'apprentissage individuel, différenciation de l'enseignement, métacognition, etc.). Notons que cette étude peut cibler non pas seulement des cas de relations *pratiques pédagogiques-profils d'apprentissage et résultats scolaires des élèves* mais aussi des cas de relations *pratiques pédagogiques-attitudes et activités d'apprentissage (motivation, engagement...réactions comportementales) des élèves*. C'est dire qu'outre les données d'observations, de vidéo, de questionnaires, toutes les autres données, les entretiens avec les élèves doivent aussi servir de base à ces analyses.

- L'étude de cas multiples consiste à identifier des phénomènes, profils récurrents parmi un certain nombre de situations analysées. Là, en ce qui concerne OPERA, il s'agira de repérer des cas similaires ou opposés de profils et d'analyser au moins (2 à 4) quelques cas contrastés illustrant les profils en question et pouvant aider à expliquer le comment et le pourquoi de l'occurrence de ces cas ainsi que leur impact en termes de qualité des apprentissages des élèves, également pour servir de base à la formation des enseignants. On serait davantage dans une posture inductive dont le guide d'analyse sera construit au fur et à mesure de l'analyse. A partir des catégorisations 1 et 2 par ACP, on va repérer quelques cas dans les différentes catégories identifiées et les analyser qualitativement en les comparant, pour faire ressortir les façons de faire de ces profils en fonction des contextes, en comprendre le fonctionnement en montrant les répercussions sur la participation des élèves, sur leurs processus d'apprentissage, sur leurs résultats scolaires ou leur satisfaction personnelle, etc. C'est cette étude de cas multiples qu'OPERA a privilégiée.

La mise en œuvre de ces analyses de cas dans OPERA

Qu'il s'agisse d'étude de cas unique ou multiples, les principes suivants ont été respectés.

- L'étude de cas est suscitée par les analyses et l'interprétation des données quantitatives ou qualitatives des différentes sources en termes de recherches d'explication à des constats, d'une meilleure compréhension ou d'une documentation renforcée

du cas en vue d'une exploitation en formation : ce sont les catégorisations statistiques 1 et 2 qui identifient des cas d'enseignants à approfondir et analyser qualitativement. Les requêtes sont faites à partir des résultats d'analyse des données en amont quantitativement qui dégagent des profils d'enseignants à étudier finement.

- L'enseignant et les caractéristiques de son mode d'enseignement dans les trois domaines constitutifs des pratiques observées, relationnel, pédagogique et didactique, demeurent le point d'entrée de l'analyse de cas dans son rapport aux apprentissages des élèves. Mais il pourrait s'agir aussi d'études de cas d'élèves-classes en raison de résultats scolaires qui interpellent.
- Chaque cas étudié va prendre en considération l'ensemble de la chaîne informative relative à ce cas (données contextuelles, profil socioprofessionnel, données des questionnaires, conceptions de l'apprentissage, données d'observation de l'ensemble des séances, profil pédagogique, entretiens avec les enseignants, leurs élèves, notes de ces derniers, commentaires des observateurs et analyse des enregistrements vidéo réalisés).
- Le cas va permettre de pointer les caractéristiques de la pratique de l'enseignant analysé et d'en comprendre le fonctionnement, de diagnostiquer des besoins des enseignants pour la formation et de servir d'assise à la conception de la formation ultérieure.
- La démarche multi-cas aura en plus le souci de repérer des particularités, des occurrences dont l'impact n'est pas forcément le même et de traquer les motifs de ces divergences.



LA DÉMARCHE UTILISÉE POUR LE CHOIX DES ÉTUDES DE CAS

A partir des données quantitatives traitées, plusieurs étapes ont été suivies pour retenir les cas à analyser :

- 1- Répartition des classes de la phase 1 et 2 pour les classes des séries complètes avec 6 séances observées par classe, dont 3 en vidéo, en fonction du nombre total des observations par division/niveau (CP2 et CM2) en 3 grappes pour chacune des 2 divisions/niveaux (CP2 et CM2) :

- a - Plus forte concentration
- b - Concentration moyenne
- c - Plus faible concentration

2 - Sélection dans chaque grappe et pour chacun des niveaux de 3 classes, soit 9 par division/niveau ; la sélection peut se faire par tirage aléatoire en fonction de la moyenne des observations et de l'écart-type.

3 - Comparaison des données et des résultats de traitements de données par niveau selon des thèmes-requêtes :

Requêtes globales sur les 3 domaines : poids du relationnel, du pédagogique, du didactique.

Et pour chaque Domaine des requêtes des repérages de dimensions significatives :

D1 le climat positif/négatif ;

D2 le questionnement fermé/ou ouvert/la facilitation/l'évaluation/la gestion de classe/Types de tâches d'application ou de réflexion-recherche ;

D3 les consignes/la gestion des erreurs/la répétition/structuration-intégration ;

Car c'est la manière dont chaque enseignant gère ces dimensions qui fait son profil.



RAPPEL DU PLAN D'UNE ÉTUDE DE CAS DANS OPERA

- L'étude de cas est choisie parmi les profils de pratiques d'enseignement dégagés dans la catégorisation 1 et 2.
- L'analyse de chaque cas étudié prend en considération l'ensemble de la chaîne informative des données recueillies relatives à ce cas de pratique enseignante :
 - Elle situe le contexte de la classe : données contextuelles de l'école, de la classe
 - Elle précise la catégorie socioprofessionnelle de l'enseignant : données des questionnaires enseignant et Directeur de l'école de l'enseignant,
 - Elle analyse les pratiques déclarées : choix pédagogiques, didactiques, représentations de l'apprentissage.
 - Elle analyse les données d'observation de séances : transcriptions des 6 séances des phases 1 et 2, entretien préséance de l'enseignant étudié pour analyser chaque séance en la découpant par épisodes (phasage de la séance et en illustrant par des extraits de verbatim significatifs), puis entretien post-séance pour avoir le point de vue de l'enseignant sur la séance mise en œuvre, suivi de l'entretien avec les élèves pour chaque séance, des points de vue des observateurs, puis de l'analyse des

séances enregistrées en vidéo pour comparer avec les transcriptions et dégager les éléments complémentaires multimodaux (ton voix, déplacements, gestes...) non notés dans les transcriptions papier, mise en relation avec des données quantitatives et les profils relationnel, pédagogique et didactiques ; enfin les notes des élèves de cette classe, voire les scores PASEC.

- L'analyse compréhensive du cas met en relation tous ces éléments, voire resitue, compare le profil étudié à d'autres profils contrastés.



DES EXEMPLES D'ÉTUDE DE CAS COMPRÉHENSIVE :

A - Un exemple d'étude de cas complète avec l'analyse des 6 séances observées :

F. une enseignante de CP2 impliquée et dynamique au profil de pratique mixte entre apprentissage et enseignement

Ecole 67. Enseignante F. CP67 observée sur les six séances de la phase 1 et de la Phase 2, avec 3 enregistrements vidéo.

CATÉGORISATION 1 :

CATÉGORIE D'ENSEIGNANTS P 22 (« au plus 10 ans d'expérience, Logique d'apprentissage »).

1. Le profil, la catégorie socio-professionnelle et le contexte :

L'enseignante F. est une célibataire de 27 ans qui a trois ans de service dans l'enseignement dont deux dans l'école actuelle et une dans le CP2 de 75 élèves (36 garçons, 39 filles) dans lequel elle a été observée. Recrutée avec le BEPC, elle a eu deux ans de formation initiale et suivi plus de trois fois des actions de formation continue dont des GAP. Institutrice IAC, elle a le CEAP.

Au niveau de ses pratiques déclarées, elle dit faire sa préparation de cours tous les jours ; ce qui compte le plus pour elle, c'est le matériel et les contenus, elle place en dernier « *les prévisions de solutions aux éventuelles difficultés* ». Elle dit collaborer souvent avec les collègues, mais pas avec le Directeur de l'Ecole. Pour son enseignement, elle se réfère d'abord au programme, puis aux besoins des élèves. Elle affirme que la correction en classe est toujours faite par la Maîtresse, jamais par chaque élève.

Sur sa conception de l'apprentissage, elle dit privilégié en 1. « *la mise en situation de découverte de l'élève* », puis en 2° et 3° choix « *le questionnement et la répétition, les exercices d'application* », choix que nous avons pu observer en œuvre dans sa pratique en classe ; elle se dit aussi dans son 4° choix « *médiateur auprès des apprentissages* ».

Sa représentation de l'apprentissage est partagée entre une logique d'apprentissage et une logique d'enseignement ; le questionnement et la répétition étant la pratique recommandée par l'Institution, **on peut penser qu'elle est sensible à une centration sur l'apprentissage.**

Dans le traitement statistique, on la retrouve dans le **groupe 2 (P22) des enseignants d'au plus 10 ans de pratique centrés sur une « logique d'apprentissage ».**

Sa réflexion sur le métier d'enseignante au Burkina est critique pour l'Institution, qui d'après elle, considère le Métier d'enseignant comme « accessoire » et n'agit pas contre les classes pléthoriques. Son souhait c'est une diminution des effectifs des classes pour aller vers « deux enseignants par classe » et améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

L'École CP60 où elle exerce, est une école rurale publique de la région des Hauts-Bassins, école de 6 classes de 557 élèves avec 7 enseignants, 5 hommes, 2 femme et un seul CP2 dont elle a la charge.

L'école a l'eau courante, mais pas d'électricité ; il y a une cantine.

Le Directeur de l'école a enseigné 12 ans, est Directeur Principal et Directeur déchargé depuis 3 ans. Il organise trois réunions par an avec les enseignants.

Son école a une APE et les parents ont fourni du matériel, des tables. L'école a aussi une AME, avec des mères éducatrices qui se sont chargées de la cantine. L'école a des livres de lecture et des livres de calcul.

Pour compenser les difficultés des élèves identifiées dans ses classes pléthoriques, l'école a mis en place un PAC, Plan d'Amélioration Collective et un PAI, Plan d'Amélioration Individuelle. Dans cette école, il existe « un Tutorat » et les enseignants confient un élève faible à un élève fort ; il y a aussi « du coaching » : un élève faible est encadré par la Maîtresse et un élève fort en dehors des séances de classe. L'apprentissage par les pairs est organisé en dehors de la classe le matin à l'arrivée de 7H à 7H30 et après la cantine de 14H à 15H ; des activités sont confiées à des Chefs de groupes, élèves forts qui supervisent le travail donné aux plus faibles par les enseignants.

Dans sa classe, la maîtresse a organisé des groupes de

6 élèves (2 tables en vis-à-vis) avec un chef de groupe, un bon élève qui encadre les autres.

2. L'Analyse qualitative des séances observées :

A) les deux séances de Français :

Phase 1

Les objectifs énoncés par l'enseignante F. lors de la Phase 1 avant sa leçon de Français qui est une séance de langage, sont :

« *A la fin de la séance, les élèves doivent pouvoir nommer les éléments étudiés, reconnaître ce qu'on a étudié* ». Il s'agit des différentes parties du corps humain.

Ceux-ci semblent avoir été atteints : des élèves ont compris, appris par cœur en les répétant et réutilisé correctement dans des petites phrases ces mots nouveaux sur les parties du corps/ dos, mains, pieds, bras, jambes...

La méthode pédagogique essentiellement utilisée par F. a été la méthode interrogative Q/R/E, Question/Réponse/Evaluation à partir d'un déclencheur ; présentation physique des parties du corps sur des élèves de la classe pour les motiver, observation, découverte et répétition des mots nouveaux ; répétition systématique des mots pour fixation des acquis, par tous les élèves désignés par la Maîtresse dans toute la classe les uns après les autres, puis répétitions entre élèves, suivies de courtes phrases de réutilisation des mots appris (ex/ mains, je lave mes mains) attestant de la compréhension par les élèves du sens des mots nouveaux.

Les élèves ont fortement participé, disent les observateurs présents et ont répondu activement et correctement aux sollicitations et questions systématiques de la Maîtresse en donnant les réponses attendues et surtout en répétant les uns après les autres les mots appris.

Le climat de la classe est détendu et propice à l'apprentissage, la Maîtresse est très présente, impliquée, dynamique, se déplaçant sans cesse dans la classe pour solliciter et faire répéter tout le monde et tous les élèves suivent et participent.

Le phasage de la leçon révèle 4 étapes constituées de 11 épisodes (trames de tours de parole, d'échanges et d'interactions M/E ayant une unité de sens) ; 10 épisodes inducteurs menés par la Maîtresse, 1 épisode médiateur d'interrogations et de répétitions entre élèves.

La M. mène et guide la leçon et pose les questions qu'elle a préparées pour atteindre ses objectifs.

La leçon de 29 mn comporte 4 phases de durée différente :

1. Episodes 1-5 (9 mn) :

Une mise en route, suivie d'une observation collective de parties du corps nommées puis répétées par de nombreux élèves à tour de rôle et renforcées par Q/R/E.

2. Episode 6 (5 mn) :

vérification de la compréhension des mots nouveaux par des questionnements M/Els sur tous les mots à faire acquérir abordés successivement par Q/R/Rép/E.

3. Episodes 7-8 (8 mn) :

Travail sur le sens et l'usage des mots ; recherche de phrases courtes et productions individuelles d'exemples par les élèves ; sollicitations des élèves, répétitions des phrases et renforcement des réponses.

4. Episodes 9-11 (7 mn) :

Une phase de vérification évaluation ; les derniers échanges sont consacrés à la vérification et à l'évaluation des acquis de la leçon et à un exercice final de détente physique PLM.

Cette séance observée correspond à une première phase de présentation des mots.

Dans son entretien de pré-leçon, l'enseignante dit : *« La méthodologie pour la leçon de langage là comprend trois séances : une première séance de présentation, c'est ça qui se fait le matin, ensuite une deuxième qui se fait après la récréation, ça c'est la consolidation, ensuite le réemploi, ça c'est le soir, donc c'est trois séances. Mais maintenant nous allons commencer par la première séance qui est une séance de présentation ».*

Tout au long des épisodes d'interactions et de participation autour de l'objet d'apprentissage, le groupe-classe composé de 74 élèves est attentif et répond aux multiples sollicitations de la Maîtresse ; la classe est vivante.

On note aussi un incident de contrat didactique où la Maîtresse utilise une expression erronée d'élève, ne la corrige pas et la fait répéter (chaussures portées dans les pieds au lieu de aux pieds) ;

Les mots nouveaux abordés dont le sens est partagé et acquis sont d'abord répétées par les élèves, puis réutilisés dans quelques phrases courtes produites par des élèves ; le niveau taxonomique de la leçon

reste celui de la connaissance, de la compréhension et de la mémorisation par répétitions et exercices d'application, celui des objectifs annoncés pour une leçon de langage et de vocabulaire usuel : une simple acquisition de mots fixée oralement par répétitions.

La participation des élèves a été effective, la classe semble très vivante. La Maîtresse se déplace dans les rangées pour interroger la plupart des élèves et leur faire répéter à tous les mots nouveaux à acquérir. La méthode interrogative nominative, parfois à la cantonade, permet-elle à la Maîtresse de savoir dans le groupe-classe qui a vraiment appris les mots nouveaux, si les élèves ont appris ? La transcription de l'observation ne mentionne pas de passage à l'écrit pendant cette séance de présentation (début d'année de CP2). L'évaluation finale avec une question et des répétitions lui a-t-elle permis de le savoir ?

Le binôme des observateurs parle *« d'une enseignante très active, vivace dans ses interventions, qui motivait les enfants avec des reformulations et avait une voix chaleureuse. Elle corrigeait les erreurs de prononciation des élèves et privilégiait la démonstration. Son registre de langue était assez facile pour le niveau des enfants. »*

Dans son entretien post-séance, la Maîtresse elle, dit de sa séance : *« bon, c'est passable »*, mais elle portera ce même jugement sur les six séances observées.

Les élèves interrogés disent avoir appris et compris des mots nouveaux et se sentent aidés par la Maîtresse.

Une des élèves G. reste silencieuse aux questions et répète seulement à chaque question *« je croise les bras »*, qu'est-ce qu'elle a fait, appris, compris dans cette séance ?

Les élèves ont bien participé, mais qui ? Tous ? Certains ? La Maîtresse s'est efforcée d'en interroger et de faire répéter un grand nombre mais faire participer en classe reste à distinguer de faire agir et de faire chercher chaque élève dans sa tête.

Les observateurs présents ont noté ; *« La maîtresse travaillait beaucoup avec un certain nombre d'élèves : les plus brillants. Elle a recours à eux pour répondre aux questions de synthèse. Mais tous les élèves ont eu l'occasion de participer pendant la phase des répétitions. Cette phase constitue la plus longue de la leçon. Les élèves répètent à tour de rôle la même chose. Souvent la maîtresse s'assessait pour les laisser répéter. Tous les élèves étaient plutôt attentifs et participatifs. »*

La Maîtresse elle lors de l'entretien, dit avoir rencontré des difficultés dans cette première phase pour la prononciation: « *c'est au niveau de la répétition des mots, par exemple un élève dit « les bla » tu répètes les bras, mais le langage qu'il donne c'est toujours les » « bla ».* Et puis les adjectifs possessifs « mes mains, tes mains », ils ont des difficultés avec ça, chez moi aussi ça pose problème parce que les objectifs ne sont pas atteints à ce niveau-là.»

Les ajustements qu'elle envisage c'est toujours plus de répétitions : « *On répète toujours, on fait répéter, on arrive ainsi à détecter les élèves à problèmes ».* Elle ajoute que si elle avait à modifier la leçon, elle multiplierait les exemples du type : « *je lave mon pied, je croise mes pieds, je lave mon bras, je croise mon bras ; c'est toujours les mêmes mots mais on a changé les structures de phrases et on fait répéter ».*

A côté du suivi de la préparation et de la méthode interrogative choisie par F. pour la présentation des mots nouveaux à acquérir ou fixer, les questions du temps nécessaire à la réflexion de chaque élève, à la mise en activité des élèves pour rechercher des exemples et le temps nécessaire à la confrontation entre élèves, à l'exploitation des acquis des élèves,

de leur vécu et à l'utilisation de leurs apports pour enrichir la leçon ou à l'ajustement de leurs réactions, ne sont pas abordées par elle dans cette première phase ; le seront-elles dans les étapes suivantes de consolidation et de réemploi annoncées ?

Phase 2

Les objectifs énoncés par l'enseignante F. lors de la 2° leçon de Français, séance de lecture observée et enregistrée en vidéo, sont :

- 1 Lire le son du jour ;
- 2 Faire des associations avec le son du jour ;
- 3 Trouver des mots contenant le son du jour ;
- 4 Lire couramment « le texte du jour ».

Les deux premiers et le 4° ont été atteints : des élèves ont compris et réutilisé correctement le son « im, ain », redit, répété un petit texte les contenant, mais n'ont pas eu le temps de trouver des mots nouveaux ou de faire des phrases personnelles contenant ces mots nouveaux.

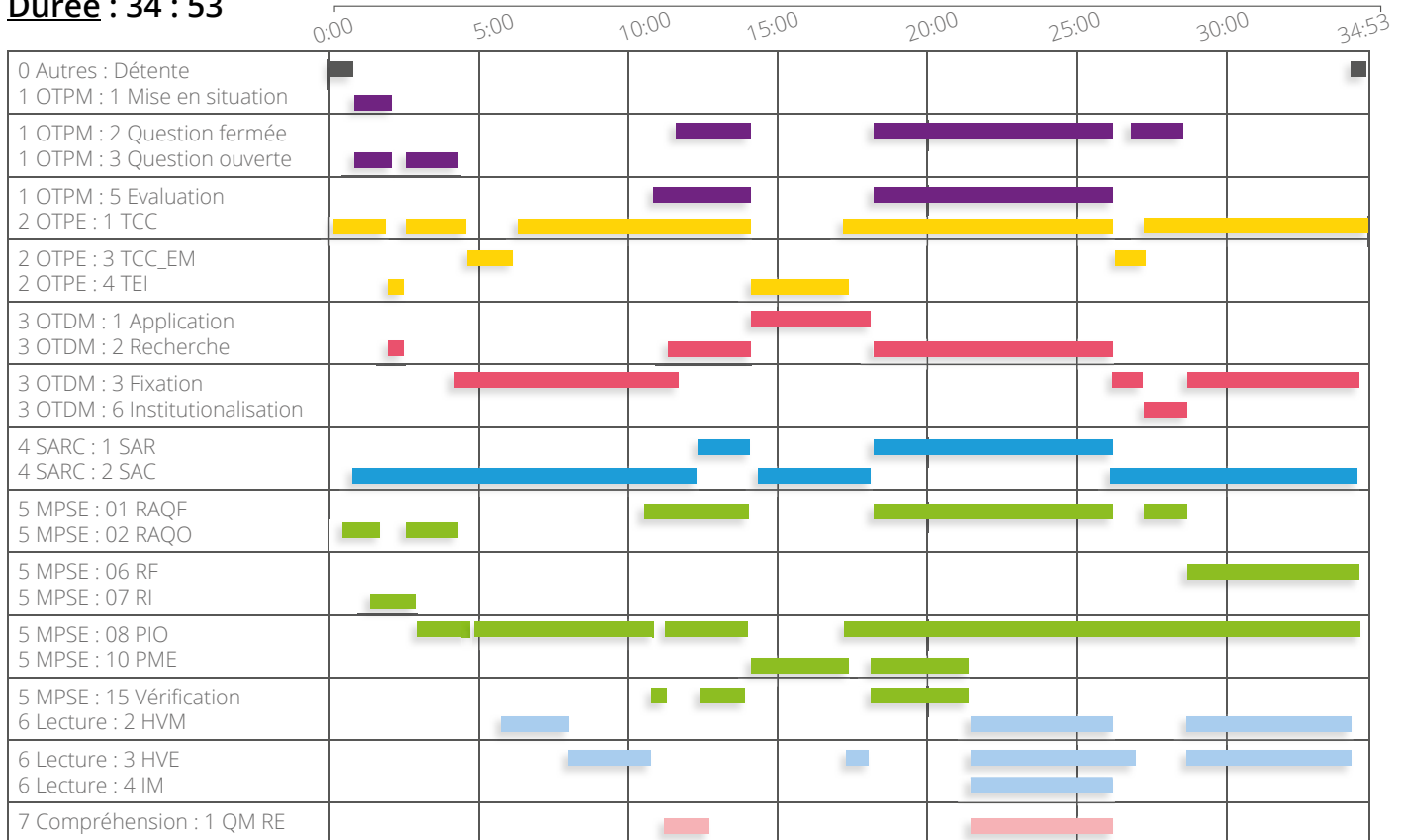
Phase 1 31 Français

31001S1 : Leçon de lecture

Épisode : 31001S1

Fichier : 31001S1(1)MP

Durée : 34 : 53



La méthode pédagogique essentiellement utilisée par F. a encore été la méthode interrogative Question/Réponse/Évaluation à partir d'un texte support au tableau, découverte de trois mots nouveaux, découverte du sens, répétition des mots pour fixation des acquis, suivie par une phase de recherche de phrases personnelles attestant de la compréhension par les élèves du sens des mots nouveaux.

La classe est attentive et vivante : les élèves semblent motivés ; ils suivent et participent en levant sans cesse la main et en répondant activement et correctement aux questions de la Maîtresse, en donnant les réponses attendues par celle-ci.

Le climat de la classe est un bon climat de travail qui facilite l'écoute et l'apprentissage ; la Maîtresse est très présente ; debout sur son estrade, elle en impose par sa stature et sa voix qui porte, ses questions se succèdent sans répit, les réponses fusent ; elle tient parfaitement sa classe par sa présence et malgré ses 74 petits élèves présents, n'a aucun problème de discipline.

Le phasage de la séance : on peut découper la leçon en 18 épisodes (trames d'échanges et d'interactions M/E ayant une unité de sens) de questionnement/réponses/évaluation : Q/R/E, certains épisodes inducteurs, questions ouvertes ou fermées à l'initiative de la Maîtresse ; d'autres épisodes médiateurs d'échanges entre les élèves ; La Maîtresse mène et guide la leçon et pose les questions qu'elle a préparées pour atteindre ses objectifs et vérifier les nouveaux savoirs acquis, les sons « *IM et AIN* ».

La leçon de 34 mn comporte 5 phases de durée variée : (extraits de verbatim Rapport final)

1. Episodes inducteurs 1-2 (3mn) :

Une mise en route et une organisation du travail des élèves par consignes.

2. Episodes inducteurs 3-5 (8 mn) :

Des questions de départ ouvertes et découverte des sons nouveaux par des questionnements M/Els ouverts et fermés successivement par Q/R/Rép/E.

3. Episodes 6-9 médiateurs (8mn) :

Fixation des sons, savoirs nouveaux par répétitions par tous les Els. Individuellement, les uns après les autres, un El. Interrogeant un autre El. Q/EL/EL. M. corrigeant les Réponses.

4. Episodes 10-13 inducteurs (7 mn) :

Une phase de vérification/évaluation avec des exercices d'application ; une lecture au tableau de la phrase apprise avec répétitions ; évaluation

écrite ; correction sur l'ardoise ; vérification au tableau.

5. Episodes 14-18 médiateurs (6 mn) :

Exercices de vérification au tableau ; seconde fixation des sons nouveaux décomposés par répétitions ; évaluation des sons, acquis de la leçon ; détente finale.

Ceci correspond à l'organisation prévue par F. à savoir : « *D'abord une phase d'acquisition puis une de motivation, ensuite une de découverte de la phrase clé et enfin la décomposition de la phrase clé jusqu'au son* »

Tout au long de la séance, les épisodes d'interactions et de participation autour de l'objet d'apprentissage se succèdent, menés par la maîtresse ; le groupe-classe composé de 74 élèves est attentif ; la classe suit, participe, répond aux demandes de F. ou aux interrogations de leurs pairs.

On note aussi quelques petits **incidents dans le contrat didactique** où la Maîtresse pose des questions vagues qui autorisent plusieurs réponses, mais n'en admet qu'une, celle qu'elle attend. Parfois elle ne corrige pas la prononciation erronée des réponses des élèves, ou quand elle relit les ardoises et relève des erreurs, elle se contente de leur dire de les corriger ; quand la Maîtresse n'obtient pas la réponse attendue, elle la donne elle-même.

Les sons nouveaux abordés sont d'abord répétés par la Maîtresse puis au fur et à mesure par les élèves, la plupart des élèves ; le niveau taxonomique de la leçon reste celui de la connaissance, de la compréhension et de la mémorisation par répétitions et exercices d'application, celui des objectifs annoncés pour l'apprentissage de sons nouveaux : une simple acquisition de ces sons et une fixation par répétitions multiples : la répétition est très présente dans cette séance.

Les élèves interrogés après la séance montrent qu'ils ont compris les objectifs, appris de nouveaux sons ; ils disent avoir écouté, suivi la leçon et répété ; ils redisent que la Maîtresse les a fait répéter pour les aider à apprendre et qu'elle les encourage beaucoup. Les trois élèves interrogés disent avoir appris à lire des sons nouveaux et se sentent aidés et encouragés par F.

Les observateurs redisent que la Maîtresse est très active et la classe motivée.

L'enregistrement vidéo montre bien, à côté de la stratégie interrogative retenue, le poids du relationnel avec l'engagement de la Maîtresse très présente,

proche des élèves, la construction d'un climat de travail, la sollicitation permanente et nominative d'un maximum d'élèves, l'implication recherchée de tous les élèves qui suivent attentivement et la participation effective et massive, malgré les effectifs pléthoriques : toute la classe semble avoir été sollicitée, avoir répétée ou lue, puisque ce sont les élèves qui, en plus de la Maîtresse interrogent eux-mêmes leurs camarades en les désignant nominativement les uns après les autres et en les faisant répéter. La méthode interrogative ici est nominative avec une volonté de la Maîtresse de faire s'exprimer tous les élèves et le Travail des élèves pendant la séance est à la fois collectif (TCC) et individuel (TEL) pour tous les enfants qui écrivent sur leurs ardoises, répètent les sons ou viennent au tableau les reconnaître, les lire ou les écrire ; elle cherche à faire avancer la compréhension des nouveaux sons et leur lecture par tous. Il y a dans cette séance, une activité collective mais aussi individuelle de tous les élèves ou une activité au sein de petits groupes ; c'est pourquoi il n'y a plus que des répétitions collectives, mais bien des répétitions faites au sein de chaque petit groupe.

Après la séance, la Maîtresse elle, juge de nouveau sa prestation « passable », se dit satisfaite de la participation active des élèves mais juge avoir « rencontré un problème de matériel. On est parti du livre, on devrait avoir une illustration affichée au tableau ou mieux, dessinée au tableau ». Elle voit des ajustements à faire dans la mise en place d'une situation concrète et dans le matériel à utiliser, pas seulement l'image du livre. Et si elle avait à refaire la leçon, elle « chercherait à dessiner l'image au tableau ou à avoir l'illustration sur place ».

On voit l'intérêt pour la Maîtresse, dans ces classes pléthoriques, de s'appuyer sur « des élèves, chefs de groupe » qui interrogent et font répéter leurs pairs les uns après les autres, pendant que la Maîtresse écrit au tableau.

On peut se demander si les groupes de 6 élèves déjà constitués avec leur chef de groupe ne pourraient pas être davantage exploités pour la correction des erreurs et la remédiation ; dans la séance observée la Maîtresse a bien repéré les erreurs sur les ardoises mais a seulement demandé aux élèves de « corriger » ; l'ont-ils fait et comment ? Elle ne l'a pas vérifié. A la demande de la Maîtresse, un repérage et une supervision par le Chef de groupe pendant la séance pourraient peut-être identifier les problèmes et permettre une reprise des points difficiles avec les élèves en difficulté lors des activités prévues hors de la séance.

Cette analyse qualitative recoupe les données quantitatives recueillies pour les deux séances de français : la comparaison des codes relevés dans les deux séances montrent des différences liées aux objectifs, séance un, en langage, fixation mnémotique des nouveaux mots présentés, séance 2, des savoir-faire de lecture construits à travers des activités. Elle confirme, pour la maîtresse, l'importance des sollicitations (FD11), des questions (FD23, 24, 25), des répétitions (FD34) et de l'évaluation (FD26, FD33), et pour les élèves pour la première séance, la primauté des répétitions et au contraire pour la seconde l'importance de la mise en activité individuelle des élèves (FD23E) ; elle montre le guidage ouvert de la Maîtresse.

B) Analyse qualitative compréhensive des deux séances de calcul :

Phase 1

Objectif de la séance de calcul donné par l'enseignante :

« C'est d'amener les élèves à compter de 0 à 40, d'écrire le nombre 40 en chiffres, en lettres et de connaître le nombre 40 ».

Les objectifs ont été atteints ; à la fin de la séance, les élèves connaissent, savent lire, écrire 40 en chiffres et lettres et savent calculer jusqu'à 40 ; cela est vérifié auprès des élèves interrogés.

Voilà comment dans l'entretien préalable la Maîtresse a présenté sa séance : « On va commencer la révision et lecture individuelle ; au niveau de la manipulation faire les travaux de groupes. La leçon comporte deux phases (la révision et la motivation). La leçon du jour va consister à la manipulation qui comporte trois phases à savoir la phase concrète, la phase semi-concrète et la phase abstraite en suite on a l'application. Le matériel sont les ardoises, la craie, le tableau, l'éponge, on a découpé les dizaines qu'on utilise et les unités. C'est du carton, les dizaines en carré et les unités en rond et on travaille avec ça. Comme on a dépassé 10, les bâtonnets ça traîne. Quant on prend les dizaines ils savent qu'un carré c'est une dizaine et on ajoute 1 à 1 et ils savent que c'est 10 par unités. »

Ce que la transcription montre correspond globalement à la préparation, c'est une séance en 4 étapes composée de 12 épisodes, 7 inducteurs menés par la Maîtresse dans sa démonstration et 5 médiateurs entre Els avec des travaux de groupes pour la manipulation concrète et semi-concrète.

Le phasage : La leçon a duré 45 mn (plus longtemps que prévu mais attendu : dans le questionnaire la Maîtresse dit qu'elle passe plus de temps en calcul parce c'est plus difficile pour les élèves) et comporte 4 phases de durée différente : (extraits de verbatim Rapport final).

1. Episodes inducteurs 1-3 (15 mn) :

Une mise en route et une préparation du matériel remis par groupes de tables, cartons carrés, ronds, une révision des tables ; une vérification des pré-acquis jusqu'à 39 par grand groupe ; une démonstration semi-concrète au tableau avec de nombreuses sollicitations par Q/R/E.

2. Episodes 4-7 médiateurs (12 mn) :

Exercices de démonstration au tableau suivis de travaux de groupes de manipulation concrète menés entre ELS et de répétitions avec le Chef de groupe et le guidage ouvert de la Maîtresse ; puis seconde phase de reprise semi-concrète au tableau avec sollicitations et répétitions.

3. Episodes 8-9, 1 inducteur, 1 médiateur (10 mn) :

Phase abstraite au tableau d'écriture en chiffres puis en lettres ; phase individuelle sur ardoise d'écriture dans les groupes suivie de nombreux questionnements à l'oral et des répétitions.

4. Episodes 10-12, inducteurs (7 mn) :

Vérification orale et écrite ; fixation du nouveau chiffre et calcul par répétitions ; évaluation des acquis de la leçon ; détente finale.

Tout au long de la séance, les épisodes d'interactions et de participation autour de l'objet d'apprentissage se succèdent, menés à la fois par la maîtresse et par des mises en activité des élèves individuellement ou dans des travaux de groupes ; le groupe-classe composé de 74 élèves est très actif ; la classe participe et manipule, agit en groupes ou au niveau de chaque élève, elle est vivante ; les élèves répondent aux demandes de F. ou aux interrogations de leurs pairs.

La Maîtresse interrogée après sa séance dit que c'est « toujours passable » ; elle dit avoir rencontré des difficultés : « *En calcul, les difficultés c'est au niveau des élèves, il y en a qui comprennent vite et y en a qui ne comprennent pas vite, ce n'est pas facile à faire et puis le travail de groupe aussi ça fait beaucoup de bruit, mais on est obligé de faire travailler les élèves en groupes. Ça fait qu'on n'arrive pas à savoir ce qu'ils se disent* ».

Elle reconnaît que les travaux de groupes sont nécessaires mais pas faciles à gérer.

Elle reconnaît avoir dû faire des ajustements :

« *Comme on est revenu à la phase semi concrète au tableau, ils ne l'ont pas faite en groupes. La phase semi-concrète ils n'ont pas fait ça par groupes et la phase concrète c'était en groupes, mais la phase semi-concrète c'était au tableau. Quelques-uns ont fini, je me dis qu'à ce niveau les élèves ont compris, ils ont suivi que c'est la phase concrète qui est devenu la phase semi-concrète au tableau et au niveau de la phase abstraite chacun a écrit sur son ardoise 39+1 ; donc je me dis qu'au niveau de la phase concrète il y avait assez de bruit.* »

Elle est ainsi passée au tableau à cause du bruit des travaux de groupes qu'elle maîtrise moins.

Des formations à la gestion des travaux de groupes aideraient cette Maîtresse dynamique qui tente de faire agir les élèves en groupes ou individuellement mais a des difficultés à le faire dans cette classe pléthorique.

Les élèves interrogés après la séance montrent qu'ils ont compris les objectifs, appris à lire, écrire, compter jusqu'à 40 ; ils disent avoir manipulé, écrit sur les ardoises et répété ; ils redisent que la Maîtresse les a encouragés beaucoup et aidés au tableau et sur les ardoises. Ils ne parlent pas des travaux de groupe.

La leçon de calcul de la Phase 2 :

Elle portait sur : « *la multiplication d'un nombre par 2 avec retenue.* »

Les objectifs énoncés par la maîtresse F. sont : l'élève doit être capable de :

→ Multiplier un nombre par 2 avec retenue

→ Comprendre la technique de la multiplication avec retenue.

Le phasage de la leçon de calcul observée comporte 5 phases de durée différente :

1. Episodes 1-4 inducteurs (8 mn) :

Une mise en route menée par la maîtresse par un rappel des tables de multiplication x2, x3 ; savoirs acquis, des vérifications orales et écrites sur les ardoises; une correction collective, une évaluation par Q/R/E.

2. Episodes 5-6 médiateurs (7 mn) :

Une mise en situation par un comptage concret par un élève pour motiver les élèves, suivie d'une représentation graphique et écrite à l'aide de bâtonnets au tableau /Q/R/E.

3. Episodes 7-11 médiateurs (12 mn) :

Reprise de la démarche de calcul par les élèves à partir d'exercices d'application collectifs au tableau validés à l'oral par le M. et d'exercices écrits

vérifiés et renforcés par M. Structuration des savoirs et savoir-faire, justification par les Els des OPERAtions employées.

4. Episodes 12-14 médiateurs (8 mn) :

Les quatre derniers épisodes sont consacrés à la vérification de la démarche utilisée et à l'évaluation des acquis de la leçon.

5. Episode 15 (2 mn) Conclusion.

Elles correspondent aux 5 phases décrites par F. avant la séance ; elle avait prévue de faire les étapes suivantes : « *Le calcul mental, la révision, la motivation, la nouvelle leçon du jour et les exercices d'application* ».

Après un rappel des préalables nécessaires à la leçon, à savoir la maîtrise des tables de multiplication $\times 2$ et $\times 3$, la Maîtresse a commencé par faire observer concrètement puis tout au long de la séance, a mené une démonstration en s'appuyant sur des interactions permanentes avec les Els qu'elle fait venir au tableau et par une forte participation autour de l'objet d'apprentissage. Cette phase est suivie d'exercices d'application faits par tous et d'une vérification de la compréhension et de la maîtrise de la technique.

Ce qui frappe, c'est le silence, l'écoute et l'intérêt du groupe-classe composé de 74 élèves de CP2 ; une classe motivée, attentive et vivante où la plupart des élèves sont actifs grâce à la sollicitation permanente de la Maîtresse aidée des Chefs de groupe. Les exercices d'application sont faits par tous individuellement par écrit ; les moments de travail individuel et collectif se succèdent ; lors des exercices d'application menés par quelques élèves au tableau, les autres dans la classe, sous le regard vigilant de la Maîtresse, suivent.

Les savoirs et savoir-faire abordés et acquis sont appliqués dans des exercices menés au tableau et la technique est mise en œuvre et répétée par les élèves ; le niveau taxonomique de la leçon reste celui de la connaissance de la technique, de la compréhension de l'OPERAtion à faire et de la fixation par répétition et mémorisation en vue de la maîtrise d'une multiplication avec retenue, celui des objectifs annoncés.

Les élèves interrogés disent avoir appris des règles nouvelles, avoir appris « *à multiplier avec la retenue* » et avoir été aidés par la Maîtresse et les exercices faits sur les ardoises et les cahiers.

La participation des élèves a été effective et active d'après les observateurs présents. La démonstration collective avec l'envoi au tableau de quelques élèves et la méthode interrogative avec répétition systématique de tous permet à la Maîtresse de repérer ceux

qui ont des difficultés, soit au départ de non maîtrise de leurs tables de multiplication $\times 2$ ou $\times 3$, soit au niveau de la maîtrise de la technique de la retenue. Les corrections restent collectives.

L'évaluation finale avec un exercice écrit sur l'ardoise lui a-t-elle permis de le savoir ?

Dans les entretiens, les élèves disent avoir revu ou compris « que $15 = 1$ dizaine et 5 unités », avoir réussi à faire de nouvelles multiplications : « *J'ai compris que $28 \times 2 = 56$ et $19 \times 2 = 38$* », « *sur mon ardoise j'ai fait des calculs et trouvé ce que la maîtresse a demandé de faire* » ; « *quand je n'ai pas compris, elle m'a aidé à faire les calculs* ». Ils se sentent aussi soutenus dans leur apprentissage. La Maîtresse elle, a été consciente lors de la séance de la non maîtrise des tables de multiplication par certains et de quelques difficultés de compréhension ou de maîtrise de la technique pour quelques élèves. Elle dit, lors de l'entretien post-leçon : « *Oui, pour la technique de l'OPERAtion avec retenue, il faut beaucoup d'exercices. Plus de la moitié ont trouvé les exercices, les autres pourront se débrouiller* ».

Mais, comment ? Compte-t-elle sur des activités hors classe supervisées par les Chefs de groupe ? Elle ne parle pas de la remédiation à faire pour les élèves qui n'ont pas compris et qu'elle a repéré ou pour ceux qui ne maîtrisent toujours pas leurs tables de multiplication $\times 2$ ou $\times 3$, auxquels elle fait des remontrances mais sans leur donner les moyens de s'améliorer.

Cette Maîtresse place en premier la réalisation du programme (elle le dit dans le questionnaire, avant « *travail en fonction des besoins des élèves* ») et elle s'efforce de respecter le temps prévu pour chaque activité dans chaque matière observée (autour de 30 mn), malgré ses 74 élèves.

Pourtant, en plus des nombreux exercices d'application communs à tous, la mise en place d'autres exercices en fonction des besoins identifiés et résolus par les Els au sein des petits groupes de six élèves, encadrés les Chefs de groupe déjà en place, par de bons élèves ne pourrait-elle pas permettre de rendre actifs tous les élèves, de laisser plus de temps à la réflexion pour certains ou à l'entraînement pour d'autres et de vérifier l'apprentissage du plus grand nombre en palliant le type de difficultés rencontrées, lors de la séance ou dans des activités planifiées hors la classe. Pour ce faire, une formation est nécessaire.

L'enregistrement vidéo nous montre que dans cette séance, comme dans les autres, la Maîtresse F. est très présente, dynamique et tient son groupe-classe par le climat relationnel de travail créé et par sa stratégie

en faisant participer tous les élèves à la fois collectivement et individuellement par écrit à des travaux, des exercices d'application répétés et guidés, avec un rythme soutenu, pour permettre la compréhension de la technique et ainsi atteindre les objectifs visés. L'activité individuelle des élèves est plus élevée dans cette séance où il y a beaucoup moins de répétitions orales et beaucoup plus d'exercices d'application qui engagent chaque élève, avec un guidage ouvert de la Maîtresse.

Mais, quand on lui demande ce qu'elle pense de la séance, la Maîtresse la juge à nouveau « passable » et situe les ajustements à faire au niveau du matériel : « Du côté du matériel nous n'en n'avons pas assez donc nous sommes obligés de partir avec le comptage des cahiers. » Pour refaire sa séance, elle souhaite « utiliser d'autres matériels, on pourrait découper des cartons pour les dizaines et aussi pour les unités ».

Les données statistiques sur les deux séances de calcul confirment l'analyse qualitative et montrent une différence de pratique de l'enseignante qui, si elle les sollicite toujours autant, et les fait participer par des questions fermées et ouvertes, met plus en activité les élèves sur des exercices et des tâches et sur des séances plus longues, les fait moins répéter qu'en éveil ou en français.

La comparaison des deux séances montre qu'en calcul, pour faire construire des savoirs faire, la Maîtresse met davantage les élèves en activité et utilise les travaux de groupes pour la manipulation. Les sollicitations de la Maîtresse sont toujours aussi nombreuses et la participation des élèves forte aussi, mais il y a encore beaucoup de répétitions dans la séance 1, apprentissage d'un nombre nouveau et une séance qui dure 10 mn en plus, et il n'y en a plus aucune dans la séance 2 où la Maîtresse fait faire des activités et fait construire la technique et le savoir procédural par les élèves individuellement.

Par contre il y a deux fois moins d'interventions de la Maîtresse pour la gestion de classe (CD22M) et les rappels à l'ordre à la phase 2 qu'à la phase 1. De janvier à avril, la Maîtresse a su conforter les règles de fonctionnement et maîtrisé la gestion de ce groupe-classe pléthorique par sa présence et son dynamisme.

C) Analyse qualitative comprehensive des deux leçons d'éveil en CP2 :

Phase 1

Objectif de la séance d'éveil donné par l'enseignant :

« les élèves doivent pouvoir distinguer une maison en dur et une maison en banco ; par ou on entre et le nombre de fenêtres. Ce qu'on utilise pour construire une maison en dur et une maison en banco ».

La méthode pédagogique essentiellement utilisée par le M. a été la méthode interrogative Q/R/E, Question/Réponse/Evaluation et répétitions à partir d'un déclencheur : une observation concrète dans la cour des deux types de maison pour les motiver, observation, découverte et répétition des mots nouveaux ; répétition systématique des mots pour fixation des acquis, par tous les élèves assis en demi-cercle au pied de l'arbre, désignés par la Maîtresse les uns après les autres, puis répétitions entre élèves, suivies de déplacements des élèves pour montrer les objets nommés correspondant aux mots appris (ex/ maison en dur, en banco, porte, fenêtres...) attestant de la compréhension par les élèves du sens des mots nouveaux. Les élèves ont fortement participé, disent les observateurs présents et ont répondu activement et correctement aux sollicitations et questions systématiques de la Maîtresse en donnant les réponses attendues et surtout en faisant de très nombreuses répétitions les uns après les autres des mots appris.

Le climat du groupe-classe dehors est calme ; les élèves sont tous attentifs ; la Maîtresse est toujours très présente, dynamique, debout pour solliciter et faire répéter tout le monde et tous les élèves suivent et participent.

La séance d'éveil a duré 28 mn.

Le phasage de la leçon révèle 3 étapes de durée différente constituées de 9 épisodes (trames de tours de parole, d'échanges et d'interactions M/E ayant une unité de sens) ; 9 épisodes inducteurs menés par la Maîtresse à travers un jeu constant de Questions, Réponses, Evaluation suivies de répétitions par les Els.

1. Episodes 1-2 (8 mn) :

Une mise en route, déplacement dans la cour suivi d'un rappel, d'une révision de la leçon antérieure sur les points importants du village X par un jeu Q/R/E.

2. Episodes 3-8 (16mn) :

Cœur de la séance, observation collective et comparaison de deux maisons de la cour, comparaison

des matériaux, de leur solidité, des composantes de chaque maison ; sollicitations des Els. par un jeu de questions fermées ou ouvertes ; réponses données, puis répétées par de nombreux élèves à tour de rôle et renforcées par Q/R/E.

3. Episode 9 de fin (4 mn) :

Une phase de vérification/évaluation ; les derniers échanges sont consacrés à la vérification et à l'évaluation des acquis de la leçon et à un exercice final de détente physique PLM puis retour en rangs dans la classe.

Cette séance observée correspond à une première phase de découverte de mots et de comparaison entre deux types de maison et de matériaux.

Dans son entretien de pré-leçon, l'enseignante dit : *« Le matériel c'est une maison en dur, une maison en banco, une brique en dur, une brique en banco. Maintenant l'organisation là, on a la révision, qui consiste à réviser la leçon précédente ; ensuite il y a la motivation qui permet de susciter l'intérêt chez les enfants ; ensuite vient l'observation libre, l'observation dirigé, on attire l'attention des enfants sur certaines parties qu'ils n'ont pas pu détecter, on pose des questions. Après c'est le contrôle, voir si ce qui a été dit, c'est bien assimilé par les élèves, on pose des questions pour voir si les élèves arrivent à répondre à ces questions. Si les élèves arrivent à répondre à ces questions-là, c'est que les objectifs sont atteints ».*

Tout au long des épisodes d'interactions et de participation autour de l'objet d'apprentissage, le groupe-classe sous l'arbre composé de 74 élèves est attentif et répond aux multiples sollicitations et questions de la Maîtresse; la classe est vivante.

On note aussi un incident de contrat didactique où la Maîtresse ne prend pas en compte une bonne réponse du bon élève Valentin, chef de groupe, (tôle) car elle attend le mot « toit ».

Les mots nouveaux abordés dont le sens est partagé et acquis sont répétés par les élèves ; le niveau taxonomique de la leçon reste celui de la connaissance, de la compréhension et de la mémorisation par répétitions et exercices d'application, une simple acquisition de mots fixée oralement par répétitions ; or il ne s'agit pas d'une leçon de langage mais bien d'éveil sur des matériaux différents de construction des maisons. Qu'est-ce qui fait de cette séance une leçon d'éveil ?

La participation des élèves a été effective, le groupe-classe semble très vivant. La Maîtresse interroge la plupart des élèves et leur faire répéter à tous les

mots nouveaux à acquérir. La méthode interrogative est parfois nominative, souvent à la cantonade, permet-elle à la Maîtresse de savoir dans le groupe-classe qui a vraiment appris, compris, si tous ont appris ? L'évaluation finale avec une question et des répétitions lui a-t-elle permis de le savoir ?

Le binôme des observateurs parle à nouveau « *d'une enseignante très active, vivace dans ses interventions, qui motivait les enfants avec une observation concrète dans la cour et avait une voix chaleureuse* ».

Dans son analyse post-leçon, la Maîtresse elle, dit de sa séance à nouveau: « *c'est une leçon passable* », comme elle le redira pour toutes les autres séances observées, modestie, manque de lucidité sur sa pratique, volonté de s'améliorer?

Elle annonce avoir eu des difficultés : « *Les difficultés c'est au niveau de la répétition des élèves toujours, et puis les élèves ont tendance à confondre ciment et en dur ; cette confusion, c'est que ces deux mots sont synonymes, ça peut se dire, on passe d'abord par une brique en dur avant de passer par une brique en ciment* ».

Elle présente un complément envisageable de la leçon mais justifie sa sortie à l'extérieur : « *On peut aussi insérer des travaux en groupe en classe voire des images sur une maison en dur et une maison en banco ; les élèves sont en classe ils observent les images, ils discutent, ils échangent en groupe. On peut insérer des travaux de groupe si la leçon était en classe en ce moment ça ne sera pas avec le concret mais avec le semi concret. Mais, non ! C'est dehors que c'est le mieux, puisque les élèves voient, ils touchent, voient, ça c'est le concret, alors qu'en classe c'est le semi concret. Bon ! Si on avait quelqu'un qui construisait à côté, on allait amener les enfants pour voir la disposition des briques en ciment, la disposition des briques en banco et comme on construit ; les élèves allaient profiter de connaître qui construit les maisons, les matériaux de construction, de voir tout* ».

Les élèves interrogés eux disent avoir appris et compris les mots nouveaux et la comparaison ; ils se sentent aidés par la Maîtresse qui répète avec eux. Valentin un des bons élèves dit déjà tout connaître et l'avoir appris en CP1 ; une autre élève reste silencieuse pour la plupart des questions et dira que l'enseignante la soutient...mais en calcul, qu'a-t-elle appris dans cette séance ?

Ainsi les élèves ont bien participé, beaucoup répété, mais qui ? Tous ? Certains ? La Maîtresse s'est efforcée d'en interroger et de faire répéter un grand nombre. Ils ont observé et comparé deux types de maisons et matériaux mais qu'ont-ils appris de nouveau en éveil ? Ont-ils été interrogés sur leur vécu ? Ont-ils eu

le temps nécessaire à la réflexion pour rechercher des exemples ou le temps nécessaire à la confrontation entre élèves, à l'exploitation des acquis des élèves, de leur vécu et à l'utilisation de leurs apports pour enrichir la leçon ?

Phase 2

Une leçon d'éveil sur les ustensiles de cuisine en bois

Par rapport aux objectifs énoncés par l'enseignante avant sa leçon,

« A la fin de la séance l'élève doit être capable de :

- Dire en quoi sont les objets étudiés ;
- Identifier les objets en bois ;
- Dire à quoi sert chaque objet », on note que ceux-ci ont été atteints : des élèves ont bien identifié les ustensiles en bois présentés et savent dire à quoi ils servent.

La méthode pédagogique essentiellement utilisée par F. a été la méthode interrogative Question/Réponse/Evaluation et la méthode didactique de découverte par l'observation d'un objet apporté et manipulé par les élèves avec une très forte sollicitation de tous les élèves avec un jeu de Q/R autour de l'objet observé pour décrire ce qui est observé, puis beaucoup de répétitions des noms des objets trouvés; la classe est vivante, active. La Maîtresse dynamique, montre les objets pour les motiver, se déplace dans la classe, fait trouver les noms et répéter.

Les élèves ont participé et répondu activement aux questions de la Maîtresse en donnant les réponses attendues par celle-ci et en les répétant pour la plupart correctement.

On peut découper la leçon qui a duré 21 minutes, en 10 épisodes (trames d'échanges et d'interactions M/E ayant une unité de sens) de sollicitations et questionnement Q/R/E, 10 épisodes inducteurs à l'initiative de la Maîtresse; La M. mène et guide la leçon et pose les questions qu'elle a préparées autour des objets présentés.

Le phasage de la leçon comporte 3 phases de durée différente :

1. Episodes 1-3 inducteurs (5 mn) :

Une Mise en route et un rappel de savoirs acquis préalables par Q/R/E.

2. Episodes 4-8 médiateurs (12mn) :

Le cœur de la leçon de découverte autour de l'observation concrète des objets apportés et de sollicitations et questionnements M/Els sur les noms et fonctions des objets observés à faire acquérir abordés successivement par Obs /Q/R/E, avec plus de questions ouvertes que de questions fermées :

la séance d'éveil amenant la Maîtresse à faire parler les élèves de leur vécu.

3. Episodes 9-10 inducteurs :

Reprise et vérification/évaluation des noms et usages des objets de cuisine en bois, des ustensiles découverts à partir de Q/R/E menés par la Maîtresse.

Ce phasage correspond bien aux étapes prévues et annoncées par la Maîtresse : « *La révision ; la motivation ; l'observation libre (avec les questions ouvertes) ; l'observation dirigée ; le contrôle* ».

L'ensemble des épisodes d'interactions et de participation portent sur l'objet d'enseignement/apprentissage, on ne relève aucun épisode de gestion de classe et de rappels à l'ordre ; le groupe-classe composé de 74 élèves suit attentivement ; on est en avril et par rapport à la première séance observée en janvier, on voit comment la Maîtresse a progressivement instauré des règles de travail et de fonctionnement pour se faire écouter et les élèves les suivent sans broncher, par exemple ils se contentent de lever la main sans prononcer les « *moi, moi, moi* » retentissants du début d'année ; la Maîtresse est très présente au milieu des élèves, souriante et se déplace beaucoup auprès des élèves dans les rangs pour montrer les objets étudiés. On note aussi quelques incidents du contrat didactique où la M. pose des questions vagues ou utilise des expressions incorrectes qu'elle fait répéter ou ne traite pas les Réponses erronées des élèves; les notions sont aussi abordées l'une après l'autre sans transition ; quand elle n'obtient pas la réponse attendue, elle l'apporte elle-même.

La répétition par les élèves des noms appris est très importante en nombre et systématique ; la plupart des élèves sont sollicités pour la répétition ; le niveau taxonomique de la leçon est celui de la connaissance, de la compréhension et de la mémorisation, par une fixation par répétition et imprégnation, celui des objectifs annoncés. Au-delà des mots acquis, les fonctions et usages des objets sont aussi abordés.

Les élèves interrogés après la séance, citent des éléments de nouveaux savoirs appris, des mots nouveaux: louche, calebasse, mortier et spatule. Ils disent : « *Je répondais aux questions et je répétais ce que la maitresse demandait. Ils se sentent soutenus par leur Maîtresse car disent-ils : « elle m'explique quand je ne comprends pas certaines choses » ou « elle me fait répéter » ;*

La participation des élèves a été effective. La méthode interrogative est nominative et la Maîtresse se déplace pour interroger le plus grand nombre d'élèves

possible et vérifier qu'ils apprennent les nouveaux noms par une répétition correcte du terme.

L'évaluation finale est une question et une répétition. La Maîtresse dit que sa leçon « *a été passable* », qu'elle était satisfaite de la participation active des élèves mais « *qu'elle a eu beaucoup de difficultés pour la répétition des élèves ; j'ai dû faire répéter les élèves aux maximum et même écrire le mot spatule au tableau* ».

Et quand on lui demande ce qu'elle allait modifier si elle refaisait la leçon, elle dit : « *J'allais prendre un peu plus de temps ou avoir une maman sous les yeux des enfants qui préparerait avec ces objets-là* ».

Dans son entretien, la Maîtresse est lucide sur le fait que l'observation collective des quelques objets apportés ne l'a pas aidé à multiplier la découverte d'autres ustensiles en bois : une recherche plus active par petits groupes d'élèves aurait peut-être permis de trouver d'autres termes. A côté du suivi de la préparation avec sollicitations et méthode interrogative retenues, les questions du temps nécessaire à la réflexion de chaque élève, à la mise en activité des élèves et à la confrontation entre eux, à l'exploitation des acquis des élèves, de leur vécu et à l'utilisation de leurs apports pour enrichir la leçon ou à l'ajustement de leurs réactions, ne sont pas abordées par la Maîtresse.

Cette analyse qualitative des deux séances d'éveil menées par F. est recoupée par les données statistiques traitées sur Excel : les tours de parole (TP) et les activités (ACT) qui ressortent en premier sont : Pour la maîtresse les sollicitations, les répétitions et les questions ; pour les Elèves les répétitions, les réponses dont les apports ouverts.

Pour la séance 1, ce sont les répétitions des élèves qui dominant suivies des sollicitations de la Maîtresse, des réponses des élèves et des questions ouvertes de F. ; pour la séance 2, ce sont les sollicitations de la Maîtresse, de ses répétitions et de ses questions, suivies des répétitions des élèves.

Alors, que nous dit l'analyse de ces 6 séances et de trois enregistrements vidéo sur le profil de pratique de cette maîtresse et le processus d'apprentissage mis en place chez ces élèves ?

Catégorisation 2 : Moyen au plan relationnel positif, moyen au plan pédagogique et moyen au plan didactique.

Le profil de pratique d'enseignement mixte de F. : une Maîtresse dynamique qui motive ses élèves, un style incitatif :

Si l'on reprend les 3 domaines constitutifs de la pratique enseignante, relationnel (D1), pédagogique (D2) et didactique (D3), c'est le domaine pédagogique qui est en tête avec (698 TPM/ACT.M), avec une méthode interrogative forte et de l'évaluation, suivi du Domaine relationnel (489 TPM/ACT.M) positif chez cette enseignante très présente et qui sollicite beaucoup sa classe, puis du Domaine didactique un peu moins présent mais avec des consignes répétées, des corrections collectives des erreurs et des répétitions des réponses à acquérir par la M. pour fixer les apprentissages (415 TPM/ACT.M).

Pour tous les enseignants observés de CP2, le Domaine pédagogique domine, suivi du didactique puis du relationnel.

Cette enseignante tient sa classe par sa présence et son souci de motiver et faire participer ou agir ses élèves par un « agir collectif ». D'ailleurs elle fait très peu de gestion de classe dans les 6 séances observées (D22M=48 rappels à l'ordre dans une classe pléthorique de 74 jeunes élèves de CP2), très peu par rapport à d'autres enseignants, elle n'a aucun problème de discipline avec ses 74 petits qu'elle sait motiver ; elle est centrée sur la gestion pédagogique des conditions d'apprentissage, les facilitateurs.

Du côté des élèves, les Tours de parole et activités des élèves répondent à la méthode interrogative et au cours dialogué mis en place et mené par la Maîtresse ; les TPE/ACT.E. (Tours de parole élèves et activités des élèves relevés) se situent en premier dans le Domaine D3 de la gestion du savoir, 745 TPE/ACT.E. (D34E, D33E, D32E) et correspondent aux nombreuses répétitions demandées, puis dans le Domaine D2, ce sont réponses aux questions fermées et ouvertes de F. et aux tâches, exercices demandés 490 TPE/ACT.E. (D21E, D23E, D24E) ; le Domaine relationnel D1 obtient 337 TPE/ACT.E., ce qui recouvre la participation active des élèves et leur volonté de répondre aux sollicitations, suite au climat de travail instauré.

Si les élèves sont beaucoup sollicités, ils le sont plus en grand groupe classe (TCC) qu'en travail individuel (TEL), surtout en séance de langues et d'éveil où ils découvrent collectivement et répètent dans le groupe-classe ; en calcul, ils sont plus impliqués en petits-groupes ou individuellement où elle leur « fait faire » des activités par eux-mêmes.

A côté d'un fort « agir collectif », il y a bien avec cette Maîtresse des moments de mise en activité et de réflexion individuelle et par périodes, un appui des pairs dans du travail de groupes.

Au niveau du processus d'apprentissage, le CP2 est une phase d'apprentissages fondamentaux de base, et la fixation et la mémorisation par répétitions est clairement privilégiée par l'enseignante.

Mais il faut noter qu'avec cette méthode interrogative dominante, la Maîtresse mène le jeu du début à la fin de la séance, domine les tours et le temps de parole, même si par des questions ouvertes, elle permet aux élèves de s'exprimer. D'autres pratiques comme le travail de groupes qu'elle utilise déjà, plus développé lui permettraient de mettre davantage en activité les élèves, de leur laisser plus la parole et ainsi de développer d'autres processus d'apprentissage que la fixation et mémorisation des savoirs.

Les élèves de cette classe apprennent, mais lesquels ? La moyenne des notes obtenues par la classe sur l'année est de 6,15, ce qui la situe par rapport aux autres classes observées parmi les moyennes de classe élevées.

Cette Maîtresse est jeune dans l'enseignement 3 ans et débute en CP2 (1^{er} année), elle tient sa classe et est soucieuse des apprentissages des élèves ; elle tente de varier ses pratiques ; une formation l'aiderait beaucoup, formation à l'analyse de ses pratiques et en didactiques des disciplines sur la gestion et structuration des savoirs ; ce qui sera proposé à la suite de la recherche OPERA.

Si l'on resitue F. Maîtresse de l'école CP67, en CP2 par rapport aux résultats globaux des 19 classes de la série complète, soit de 110 séances de 19 enseignants observées, on constate qu'elle est bien dans le groupe Moyen avec en 1, la gestion pédagogique, des questions fermées et ouvertes, une importante facilitation de l'apprentissage, elle est bien au-dessus de la moyenne globale au niveau de la facilitation des apprentissages, et de l'évaluation ; en 3, mais au même niveau que le relationnel, on relève qu'elle est dans le groupe « fort », la gestion didactique de la construction du savoir avec des répétitions des bonnes réponses, des consignes nombreuses et des corrections collectives des erreurs, et très proche en 2 de très fortes sollicitations avec beaucoup d'acquiescements et de renforcements qui donne un climat positif.

Le fait que la gestion du savoir la concerne (Moyenne globale 81. Moyenne 31) montre bien qu'elle a un profil mixte à la fois centré sur la logique d'enseignement et la logique d'apprentissage avec le souci de la construction du savoir, certes plus par répétition que par structuration, il s'agit d'apprentissages de base en CP2 mais avec des consignes fortes, régulières, des mises en activité sur des tâches et des corrections présentes tout au long de l'apprentissage.

Pour resituer les cas du côté des élèves, par rapport aux données globales, la comparaison suivante est proposée : les élèves de cette classe sont très participatifs et répondent bien aux questions de la Maîtresse car le climat relationnel est positif et la Maîtresse impliquée, la vidéo montre bien la présence attentive et dynamisante de cette enseignante. Ils répètent aussi systématiquement les réponses. Leur apprentissage se fait beaucoup par fixation et imprégnation collective mais ils sont aussi mis en activité régulièrement sur des tâches individuelles sur l'ardoise qui sont corrigées collectivement.

Catégorisation 3 : groupe « MOYEN »

Les résultats des élèves de ce CP2 sont dans les moyennes élevées du groupe MOYEN : 6,11 et les scores PASEC des élèves de cette classe sont parmi les plus élevés : global : 511,40 ; en Langues : 515 ; en Maths : 507, 80.

B - Un 2^o exemple d'étude de cas compréhensive contrastée en CP2

L. une enseignante de CP2 effacée au profil de pratique centré sur l'enseignement : un style interrogatif.

Ecole 60. Enseignante L. CP67 observée et analysée sur les six séances de la phase 1 et de la Phase 2, avec 3 enregistrements vidéo (présentation de 4 des 6 séances analysées).

Catégorisation 1 : P21

(« Inférieur ou égal à 10 ans », « Logique d'enseignement »)

1. Le profil, la catégorie socio-professionnelle et le contexte :

L'enseignante L. est une jeune célibataire de 28 ans, qui a moins de trois ans de service dans l'enseignement dont moins de deux dans l'école actuelle où « elle est nouvellement nommée » disent les observateurs, et sa première année dans le CP2 de 68 élèves (35 garçons, 33 filles dont 8 redoublants) dans lequel elle a été observée.

Recrutée avec le BEPC, elle a, d'après son Directeur d'école, deux années de formation initiale en ENEP ; le questionnaire ne donne pas d'informations sur les actions de formation continue dont des GAP ; en a-t-elle eu ? Sur quelle durée ?

Institutrice IAC, Adjointe certifiée, elle a le CEAP.

Au niveau de ses pratiques déclarées, elle dit faire sa préparation de leçons tous les jours ; ce qui compte le plus pour elle pour son enseignement, c'est 1. Les contenus, 2. Les objectifs, 3. le matériel, comme le recommandent les instructions officielles ; elle place en dernier « les prévisions de solutions aux éventuelles difficultés ». Elle dit collaborer souvent avec le Directeur, mais rarement avec ses collègues de l'école. Cette jeune enseignante est donc seule. Pour son enseignement, elle se réfère d'abord au mémorandum de la classe puis au programme. Elle affirme que la correction en classe est toujours faite par la Maîtresse. Pour la remédiation, elle dit faire appel au travail de groupe : ce que ni la transcription ni la vidéo lors des six séances observées ne nous permet de voir. Elle dit ne pas utiliser le monitorat entre élèves ; dans la transcription il n'a pas effectivement été observé d'activité de ce type.

Sur sa représentation de l'apprentissage, elle classe ainsi les activités qu'elle dit privilégier :

Activité 1

L'enseignant met l'élève en situation de découverte.

Activité 2

L'enseignant présente des tâches simples et répétées à l'élève.

Activité 3

L'enseignant donne un encouragement suite à une bonne réponse.

Activité 4

L'enseignant donne des exercices d'application.

Ses choix se retrouvent totalement mis en œuvre dans sa pratique observée en classe. Sa représentation de l'apprentissage se situe dans une logique d'enseignement, pratique recommandée par l'Institution avec la PPO.

Dans la catégorisation 1 des enseignants, on la retrouve dans le groupe des catégories C21 des enseignants de moins de 10 ans de pratique centrés sur une « logique d'enseignement ».

Sa réflexion sur le métier d'enseignante au Burkina est critique pour l'Institution, qui d'après elle, n'a pas de considération pour les enseignants, ce qui fait que « le Métier d'enseignant n'est plus rentable : quelques enseignants sont non qualifiés ; la politique gouvernementale faisant croire aux parents que l'enseignant n'est rien ».

Son souhait c'est « développer la motivation des enseignants et la formation avec les GAP pour améliorer l'enseignement ». A-t-elle manqué elle-même de formation ?

On note qu'un nombre important de questions du questionnaire n'ont pas été renseignées ? Manque de compréhension des questions, d'intérêt ?

Le contexte

L'Ecole CP60 où elle exerce, est une école rurale de la région du Centre-Nord de 7 classes de 494 élèves avec 9 enseignants, 5 hommes, 4 femmes et un seul CP2 dont elle a la charge.

L'école n'a ni l'eau courante, ni l'électricité, des latrines non fonctionnelles ; il y a une cantine exogène. Les enfants habitent en moyenne à trois kilomètres de l'école qui n'est pas accessible toute l'année.

Le Directeur de l'école a enseigné 20 ans, est Instituteur Principal et Directeur déchargé depuis 7 ans ; il a fait des études de niveau Licence. Il organise deux

réunions par trimestre avec les enseignants. Son école a une APE et une AME sans programmes d'activités.

Un COGES vient d'être mis en place le 15 janvier 2014. L'école a peu de livres ; pour la seule classe de CP2, il existe un livre de mathématiques, pas de livres de lecture et aucun guide pédagogique.

Le Directeur reconnaît qu'il n'y a pas de soutien pédagogique aux enseignants, ni aux élèves; il n'y a pas d'outils ou d'activités de soutien ou de travail en équipe ni entre enseignants ni entre élèves. Il n'existe pas d'activités de travail de groupes ou de monitorat organisé en dehors de la classe. Rien n'est organisé pour aider à gérer les difficultés des élèves identifiées dans ses classes pléthoriques.

2. L'Analyse qualitative des séances observées :

A) Les deux séances de Français :

Phase 1 :

Les objectifs énoncés par l'enseignant avant sa leçon de langage sur les vêtements des garçons sont :

« *l'élève doit être capable de nommer, d'identifier les objets utilisés, accomplir et exécuter des actions* ».

Ceux-ci semblent avoir été atteints : des élèves ont compris et réutilisé correctement dans des phrases personnelles ces mots nouveaux.

La méthode pédagogique essentiellement utilisée par la Maîtresse L. a été la méthode interrogative, Question/Réponse/Evaluation, à partir d'une question déclencheur, suivie de la découverte des noms des vêtements des garçons montrés aux élèves, rappel ou découverte de quelques mots nouveaux, et répétition systématique des trois mots par tous les élèves pour mémorisation et fixation des acquis, suivie par une phase utilisant un verbe « porter, enlever un vêtement, chemise, pantalon, culotte » répétée systématiquement par les élèves, qui interrogent tour à tour leurs pairs sur ce qu'ils portent, ce qu'ils enlèvent ceci attestant de la compréhension par les élèves du sens des mots nouveaux.

Les tables-bancs sont placés en disposition latérale des deux côtés de la salle de classe : trois rangées de 4 tables du côté droit contre les fenêtres, 2 rangées du côté gauche côté porte, un grand espace au milieu de la classe. Les élèves ont fortement participé et ont répondu activement et correctement aux sollicitations et questions nombreuses de la Maîtresse L. en donnant et répétant l'un après l'autre, les réponses attendues par celle-ci. Pour cette leçon d'apprentissage du langage, les élèves ont appris et répété quelques

mots nouveaux.

La classe est vivante mais le climat de la classe est agité, des élèves bavardent. Il y a des rappels à l'ordre nombreux de la Maîtresse.

Le phasage : la leçon a duré 27 mn et comporté 5 phases de durée différente : extraits de verbatim Rapport final

On peut découper la leçon en 10 épisodes (trames d'échanges et d'interactions M/E ayant une unité de sens) de questionnement Q/R/E/Répétitions /Application, neuf épisodes inducteurs à l'initiative de la Maîtresse L. ; La Maîtresse mène et guide la leçon : elle montre les objets, pose les questions qu'elle a préparées, fait répéter les mots acquis et un épisode médiateur entre élèves où ils mettent en application entre eux concrètement les mots appris (porter, enlever une chemise...).

1. Episode 1 Inducteur (1mn) :

Une révision de la leçon précédente sur d'autres mots ; un rappel des savoirs acquis.

2. Episodes 2-4 inducteurs (7mn) :

À partir d'une Question déclencheur et de la présentation des vêtements par L. leçon d'apprentissage et de fixation de trois mots nouveaux par des questionnements, des sollicitations des élèves et des répétitions M/ElS sur tous les mots à faire acquérir abordés successivement par Q/R/Répétitions.

3. Episodes 5-6 inducteurs (9mn) :

Vérification des mots; répétitions ; recherche de phrases et répétitions et application entre élèves (épisode médiateur) ; renforcement des réponses.

4. Episodes 8-9 inducteurs (9mn) :

Une phase de vérification/évaluation avec des exercices d'application ; les derniers échanges sont consacrés à la vérification et à l'évaluation des acquis de la leçon.

5. Episode 10 (1mn) :

Fin ; derniers exercices de détente.

Ce qui a été fait correspond à ce que L. avait prévu dans sa préparation: elle dit dans l'entretien pré-leçon : « *Nous allons procéder par une révision de la leçon passée, une motivation, une présentation et une répétition des mots, une présentation et répétition des structures, la phonétique. Pour cela nous avons amené des habits (culotte, chemise, pantalon)* ».

Tout au long des épisodes d'interactions et de participation autour de l'objet d'apprentissage, on relève quelques moments de gestion de classe et de rappels à l'ordre ; le groupe-classe composé de 68 élèves est

actif ; la classe est vivante mais aussi agitée ; la jeune Maîtresse a du mal à imposer son autorité et a une présence effacée ; elle se déplace peu, reste appuyée à son bureau, désigne mécaniquement les élèves de sa main.

On note aussi quelques petits **incidents du contrat didactique** où la Maîtresse L. ne traite pas les réponses erronées des élèves, la mauvaise prononciation des mots ; quand L. n'obtient pas la réponse attendue, elle la donne elle-même sans chercher à la faire trouver.

Les mots nouveaux abordés sont d'abord répétés par les élèves, puis réutilisés dans des phrases simples courtes avec un verbe, une structure par les élèves ; le niveau taxonomique de la leçon reste celui de l'apprentissage de mots de langage, de la compréhension et de la mémorisation par répétitions et exercices d'application, celui des objectifs annoncés pour du vocabulaire usuel en CP2 : une première acquisition orale de mots en vue probablement d'une future rédaction à l'écrit.

Les élèves interrogés citent des éléments de nouveaux savoirs appris, mots nouveaux ou non. Ils se sentent aidés par L ; ils sont heureux « *d'avoir remplacé la Maîtresse* ». A la question, vous sentez-vous soutenus, ils répondent : « *Elle nous montre et nous donne des crayons ou bics si on trouve la bonne réponse* ».

La participation des élèves a été effective, la classe répond aux sollicitations de L. et est vivante.

Dans les entretiens d'élèves, l'un d'eux dit « *Pendant la leçon je n'ai rien fait.* »

La maîtresse nomme peu les élèves sollicités par leur prénom, elle les désigne mécaniquement du doigt ou ce sont toujours les mêmes (Bassirou, Amadou, Aminata, Balkissa, ...). La Maîtresse dit même : « et les autres ? ». Les formats d'interactions sont mécaniques. La méthode interrogative à la cantonade ou qui fait appel surtout à de bons élèves connus ne permet pas à la Maîtresse L. de savoir dans le groupe-classe qui a vraiment appris, compris et quoi.

L'évaluation finale par répétition de situations jouées entre élèves lui a-t-elle permis de le savoir ?

Dans son entretien post-leçon, la Maîtresse se dit satisfaite : « *La leçon s'est bien passée. Il n'y a pas eu de difficultés* ».

Elle dit : « *j'ai fait quelques ajustements surtout là où je me suis faite remplacée par les élèves. Ils se sont mis à la place de la maîtresse* ». A quels ajustements songe-t-elle, aux quelques corrections de prononciation ?

Quand on lui demande ce qu'elle allait modifier si elle refaisait la leçon, la réponse fut : « *Si j'avais à refaire la même leçon, j'allais amener des habits sales et les inviter à les laver en classe* ». Qu'est-ce que cela aurait apporté à

l'objectif de cette leçon ?

Dans cette séance de langage, les élèves ont été sollicités, ont participé, répondu, répété les mots, mais qui ? Tous ? Certains ? Faire participer reste à distinguer de faire agir et faire chercher chaque élève dans sa tête. A côté du suivi de la préparation et de la méthode interrogative choisie, les questions du temps nécessaire à la réflexion de chaque élève, à la mise en activité des élèves pour rechercher des exemples ne sont pas abordées par la Maîtresse, mais cette jeune enseignante, a-t-elle eu une formation sur d'autres méthodes que le questionnement fermé ?

Phase 2 :

Les objectifs annoncés de la 2^e séance de langage vidéoscopée sont :

« L'élève doit être capable de nommer les éléments étudiés (la course, un ballon, la lutte, les lutteurs, les cartes, les élèves qui vont faire la lutte aussi), identifier et désigner-solliciter ces éléments.

- Accomplir et exprimer les actions suivantes : jouer aux cartes, jouer au ballon, faire de la lutte, faire la course sur les consignes du maître ou d'un élève ».

- Ces objectifs semblent atteints à la fin de la séance.

Pour motiver ses élèves, la Maîtresse L. les fait sortir dans la cour et s'asseoir sous un arbre afin de leur montrer concrètement des jeux mimés par des élèves. Elle a prévu que les élèves « vont faire la course ensemble. Comme matériels, on a des cartes, des élèves qui vont faire la course, la lutte et un ballon ».

C'est encore la méthode interrogative qui domine avec présentation des jeux, des mots puis répétitions nombreuses par tous les élèves sollicités et évaluation, quelques corrections de prononciation et vérification.

Le phasage : la leçon dure 30 mn et comporte 5 phases composées de 13 épisodes tous inducteurs menés par la Maîtresse par la méthode interrogative Q/R/E. avec de multiples répétitions. *Extraits de verbatim Rapport final*

1. Episode 1-2 (5mn) :

Un long rappel de la leçon précédente sur d'autres mots collier, chaîne ; une révision des savoirs acquis par Q/R/E, une introduction grand-groupe.

2. Episodes 2-4 (8mn) :

À partir d'une Question déclencheur et présentation de jeux par L. leçon d'apprentissage et de fixation de mots nouveaux par des questionnements, des sollicitations des élèves et des répétitions M/Els sur tous les mots à faire acquérir abordés successivement par Q/R/Répétitions/application.

3. Episodes 8-10 (9mn) :

Vérification des mots ; recherche de structures et répétitions entre élèves ; renforcement des réponses. Q/R/E.

4. Episode 11 (7mn) :

Un épisode incident-critique, un problème de contrat didactique de l'enseignante qui fait apprendre et répéter une forme de structure erronée (faire la lutte).

5. Episode 12-13 (1mn) :

Les derniers échanges sont consacrés à la vérification et à l'évaluation des acquis de la leçon avec présentation des jeux par Els. Fin : retour en classe dans le désordre, en courant, la Maîtresse rentrant seule derrière eux.

De sa séance la maîtresse L. dit : « *C'est passable ; les problèmes c'est que les élèves n'arrivaient pas à prononcer certains mots. J'ai insisté à plusieurs reprises, et il y en a qui ont pu y arriver, mais il y en a d'autres qui n'ont pas pu bien prononcer.* »

Dans la séance, elle ne reprend pas systématiquement les erreurs de prononciation faites ; il y a peu de correction des difficultés rencontrées.

Dans leurs commentaires les observateurs relèvent que L. « *ne maîtrise pas trop sa classe (trop de bavardages, qu'elle n'interrogeait pas les élèves par leurs noms, qu'elle faisait répéter plusieurs élèves différents* » ; ils ont noté le problème de contrat didactique : « *Elle a fait répéter et apprendre une réponse erronée : (on dit : faire de la lutte ou lutter) et non faire la lutte comme elle leur a appris et fait répéter.* »

L'enregistrement vidéo permet de confirmer le climat relationnel actif, une classe vivante, mais sans ambiance chaleureuse, avec une enseignante qui certes, cherche à motiver ses élèves par des phases concrètes, jeux dans la cour, et qui les sollicite les uns après les autres mais qui ne montre pas un grand dynamisme, immobile, visage fermé, est peu stimulante et ne maîtrise pas son groupe-classe, nomment peu ses élèves et a des élèves qui ne suivent pas et bavardent ou d'autres qui font autre chose. Ceux-là, la maîtresse semble ne pas les voir (un petit est resté à l'écart du groupe toute la séance), et pourtant dans son analyse post-séance elle reconnaît : « *Si j'allais reprendre cette leçon j'allais mettre les élèves en groupes de 10,10, parce que comme ça il y a qui ne suivaient pas, y a d'autres qui étaient derrière en train de s'amuser. Prochainement j'allais les mettre en groupe, peut-être qu'ils allaient suivre* ».

B) Analyse qualitative compréhensive d'une séance de calcul**Phase 2 :**

Leçon de mathématiques sur la décomposition des nombres.

Objectifs de la séance de calcul donnés par l'enseignante :

« *A la fin de cette leçon, chaque élève doit être capable de procéder aux diverses décompositions soustractives du nombre 70, résoudre par écrit des soustractions sans retenue sur ce nombre* ».

Les objectifs semblent avoir été atteints.

La leçon a duré 43 mn et a comporté 5 phases de durée différente :

1. Episodes 1-2 inducteurs (13 mn) :

Une mise en route menée par la maîtresse par un rappel des tables de multiplication, du comptage ; une révision de savoirs acquis, une évaluation par Q/R/E.

2. Episodes 3-4, 1 épisode inducteur, 1 médiateur (7 mn) :

Une mise en situation par une phase de comptage concrète avec les bâtonnets pour motiver les élèves, suivie d'une représentation graphique et écrite à l'aide de bâtonnets au tableau /Q/R/E.

3. Episode 5 (16 mn) :

Reprise semi-concrète de la démarche par les élèves à partir de questions posés par eux à leurs pairs et d'exercices d'application collectifs au tableau validés à l'oral par la Maîtresse.

4. Episodes 6 : (7 mn) :

Le dernier épisode est consacré à la vérification de la démarche utilisée et à l'évaluation des acquis de la leçon par des ex par des exercices d'application corrigés au tableau. Détente finale.

Elles correspondent aux 4 phases décrites par L. avant la séance : « *Je vais commencer par le Calcul mental, une révision, motivation, le cours du jour qui est constitué de la phase concrète et la phase semi-concrète et enfin un exercice d'application* ».

Tout au long de la séance, les sollicitations et questions autour de l'objet d'apprentissage se succèdent, menées par la maîtresse qui interroge de nombreux élèves à l'oral et au tableau, puis fait manipuler les bâtonnets, donne des exercices d'application individuels aux élèves qu'ils font sur l'ardoise et vérifie collectivement au tableau ; le groupe-classe composé de 68 élèves est actif ; la classe est vivante mais remuante et inattentive, la Maîtresse a recours à de fréquents rappels à l'ordre et à des menaces.

Les élèves qui suivent répondent activement aux questions de L. en fournissent et répétant donnant les réponses attendues par celle-ci ou en faisant les exercices demandés. Mais la leçon est répétitive et la Maîtresse immobile à son bureau, le geste et le ton mécanique, stimule peu par son attitude en réserve les élèves malgré des renforcements verbaux ; le plus souvent seuls sont vraiment actifs les élèves qui cherchent et donnent leurs propres exemples de soustraction oralement et ceux qui au tableau qui font les exercices d'application ; d'autres bavardent.

Les savoirs et savoir-faire abordés et acquis sont appliqués dans des exercices menés au tableau et la procédure est reprise par les élèves ; le niveau taxonomique de la leçon reste celui de la connaissance de la règle, de la compréhension de l'OPERation à faire et de la mémorisation, celui des objectifs annoncés.

Pour les élèves interrogés, certains ont suivi, deux (qui ont été rappelé à l'ordre) ne semblent pas avoir compris : « *Je connais $1+1/11+12$; Je fais $70 \times 5 = 70$* ». A la question, te sens-tu soutenu par la maîtresse dans ton travail, ton apprentissage, ils répondent : « *Oui, elle écrit au tableau la leçon* » ou « *quand je ne connais pas, elle s'approche de moi et me dit* ». Elle joue un rôle certain pour ceux qui suivent son cheminement.

Après la séance la maîtresse dit : « *Je pense que c'est passable ; mais qu'elle n'a pas rencontré de problèmes, n'a fait aucun ajustement.* » Elle n'aborde pas les problèmes de gestion de classe réels et qui semblent avoir plus d'importance que quatre mois auparavant.

Quand il lui est demandé ce qu'elle aurait pu modifier, elle répond à propos du matériel, pas de la pratique : « *j'aurai varié le matériel par exemple l'utilisation de l'ardoise à points mobiles et d'autres matériels pour faciliter la tâche aux élèves* ».

Le point de vue des observateurs présents se retrouve dans les commentaires suivants de la séance : « *Une bonne présentation de la séance. Elle ne maîtrise pas trop sa classe (trop de bavardages). Elle n'interrogeait pas les élèves par leurs noms ; elle faisait répéter plusieurs élèves. Elle est pratiquement restée collée à son bureau* ».

L'enregistrement vidéo confirme le climat relationnel noté : une attitude de l'enseignante effacée, à distance, appuyée sur son bureau, mains dans le dos, visage sans sourires, ton sec, gestes mécaniques de désignation des élèves, là mais peu présente, sans autorité naturelle, ne se déplaçant pas et laissant se développer les bavardages, intervenant par de nombreux rappels à l'ordre inefficaces. Avec une méthode interrogative éprouvée, elle fait ce qu'il faut pour rendre la classe participative mais ne se donne pas les moyens au cours de la séance de vérifier qui a appris et compris la décomposition visée.

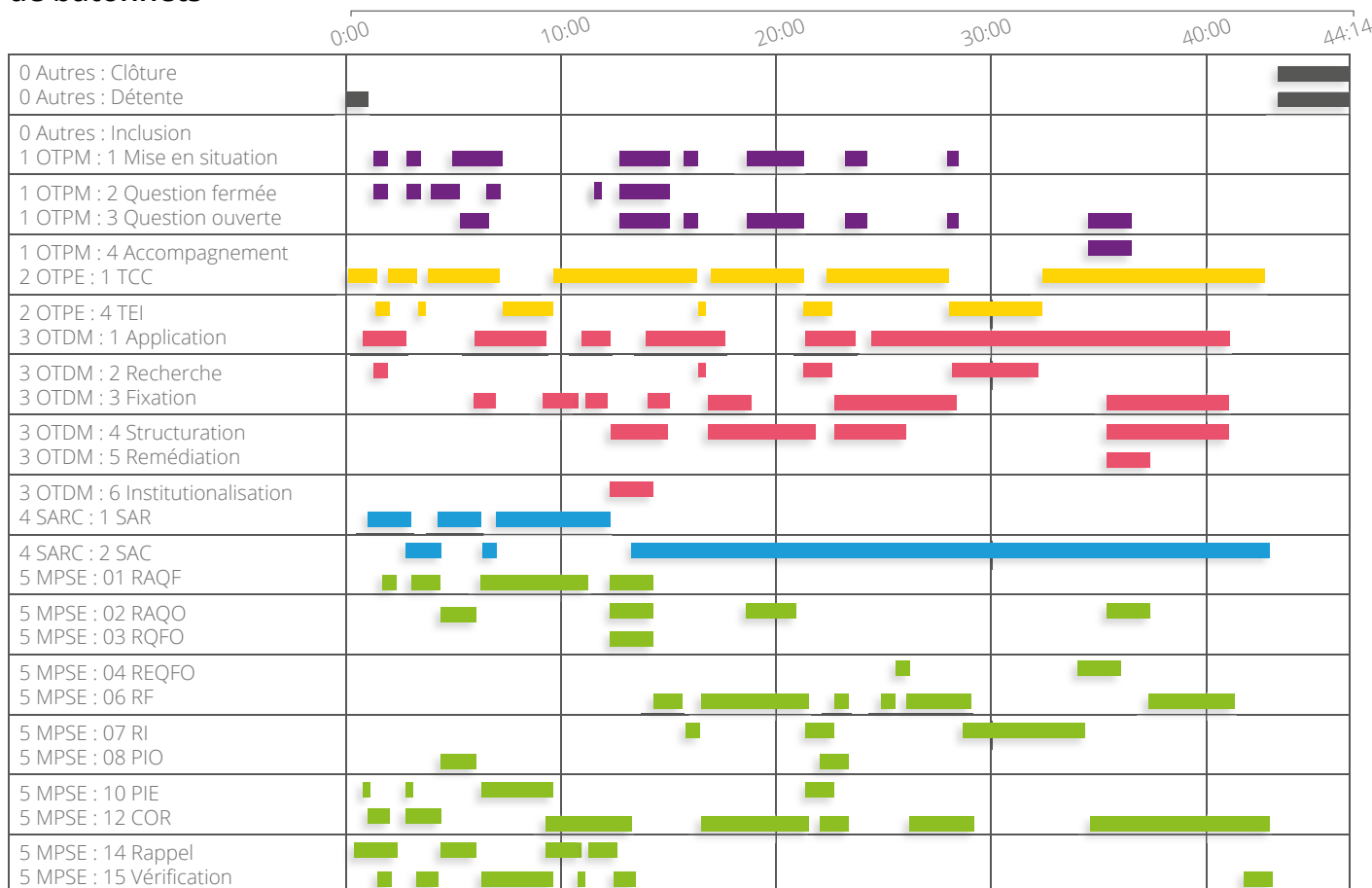
Une formation à la gestion de classe par des pratiques didactiques autres qui mettent en activité les élèves individuellement et en groupes, et des pratiques différenciées lui permettrait d'améliorer l'implication de tous les élèves et de travailler au plus près de ceux qui ont des difficultés.



Calcul**38001S2 : OPERAtions****(addition et soustraction)****avec utilisation****de bâtonnets**

Épisode : 38001S2

Fichier : 38001S2MPG

**C) Les séances d'éveil :****Analyse de la séance de la Phase 2 :****Objectifs de la 2^e séance d'éveil annoncés par la Maîtresse :**

« A la fin de cette leçon, l'élève doit être capable d'identifier l'huile parmi d'autres liquides et dire l'utilité de l'huile et du beurre de Karité ».

La leçon est courte et dure 18 mn. Elle est composée de 6 épisodes inducteurs menés par la Maîtresse. Comme pour les autres séances, la pratique mise en œuvre par la Maîtresse a été la méthode interrogative Question/Réponse/Evaluation et la méthode didactique de présentation et découverte par l'observation d'objets apportés en classe pour motiver les élèves, ici des liquides, avec un jeu de Q/R et des répétitions par le plus grand nombre d'élèves possible. La classe est vivante, mais aussi agitée. Les élèves ont participé et répondu activement aux questions de L. en donnant puis en répétant les réponses attendues par celle-ci.
Le phasage : on peut découper la leçon en 4 épisodes

(trames d'échanges et d'interactions M/E ayant une unité de sens) de questionnement Q/R/E, 4 épisodes inducteurs à l'initiative de L. La Maîtresse mène la leçon par un guidage fermé qui suit sa préparation; elle sollicite les élèves et pose les questions qu'elle a prévues.

La leçon comporte 3 phases de durée différente :

- 1. Episode 1 (4 mn) :**
Une révision de la leçon précédente sur « le sel, le sucre » ; un rappel des savoirs acquis par Q/R/E.
- 2. Episodes 2-4 (9mn) :**
La leçon de présentation de différents liquides présentés dans différents récipients et pots pour une observation concrète libre par les élèves, suivie d'une observation dirigée par des questionnements M/Els sur toutes les notions à faire acquérir, l'huile, le beurre de Karité et leur utilité, abordées successivement par Obs /Q/R/E.
- 3. Episode 5 (4mn) :**
La vérification et l'évaluation des acquis de la leçon par un jeu de Q/R déjà posées et reprises.

4. Episode 6 (1mn) :

Exercices de détente, récitation et fin.

La séance correspond à ce qui a été préparée. L. rappelle dans l'entretien pré-leçon l'organisation qu'elle a préparée : « Nous allons d'abord faire un rappel, puis la motivation, une observation libre, une observation dirigée et enfin un contrôle. Pour la leçon nous avons apporté différentes sortes de graines ».

Dans cette courte séance d'éveil, les questions viennent de la Maîtresse et il est peu fait appel au vécu des élèves, alors que le Karité est une spécialité du Burkina et qu'il en est fait de multiples usages. Certains élèves suivent mais d'autres bavardent et sont dissipés ; on relève un problème de gestion de classe et des rappels à l'ordre fréquents ; le groupe-classe composé de 68 élèves est participatif mais aussi agité ; est-ce parce que c'est la dernière séance de la journée ?

Les notions abordées et acquises restent des termes nouveaux ou revus répétés oralement par les élèves ; le niveau taxonomique de la leçon est celui de la connaissance, de la compréhension et de la mémorisation, par une fixation par répétitions.

La participation des élèves a été réelle et variée, souvent les mêmes élèves semblent avoir été sollicités ; beaucoup l'ont été pour répéter les noms ou les structures.

L'observation correspond à la préparation de L. décrite ci-dessous lors de l'entretien : « Pour commencer,

on commence avec une révision ensuite une motivation, l'observation libre, l'observation dirigée et le contrôle. Le matériel apporté est : Huile, beurre de karité et l'eau ».

Les élèves interrogés expriment deux points de vue : certains disent n'avoir « rien appris, rien compris », l'un avoue « je tapais mes voisins à cause du bruit », ou « je parlais avec mes voisines »
« J'ai oublié ce qu'on a fait » ou encore restent silencieux à toutes les questions posées.

Bassirou lui, se sent soutenu par L. « Oui elle nous dit d'apprendre nos leçons, de bien suivre et c'est grâce à ça que nous irons en classe supérieure. Elle nous donne des craies pour les réponses justes. Elle écrit au tableau pour nous tout ce qui est nouveau. Elle nous donne des exercices à faire à la maison ».

A la fin de la leçon la Maîtresse dit de la séance : « Je pense que c'est passable. » et elle a vu des difficultés parce que « là, c'est que les élèves ne participaient pas, ils n'arrivaient pas à bien prononcer le mot beurre de Karité. » Et les ajustements qu'elle a du faire porte « Insister sur la prononciation »

Si elle avait à refaire, elle redit : « j'allais les inviter à travailler en groupe peut-être ils auraient mieux participé. Au niveau du matériel j'allais ajouter du pétrole ».

Une fois de plus, elle voit une solution dans le travail de groupes, qu'elle n'ose pas mettre en place et pour lequel une formation serait nécessaire.

Les observateurs eux ont repris les commentaires suivants : « Elle ne maitrisait pas trop sa classe (trop de bavardages). Elle n'interrogeait pas les élèves par leurs noms ».

Eveil 38001S3
Durée : 18 minutes

Épisode : 38001S3

Fichier : 38001S3M

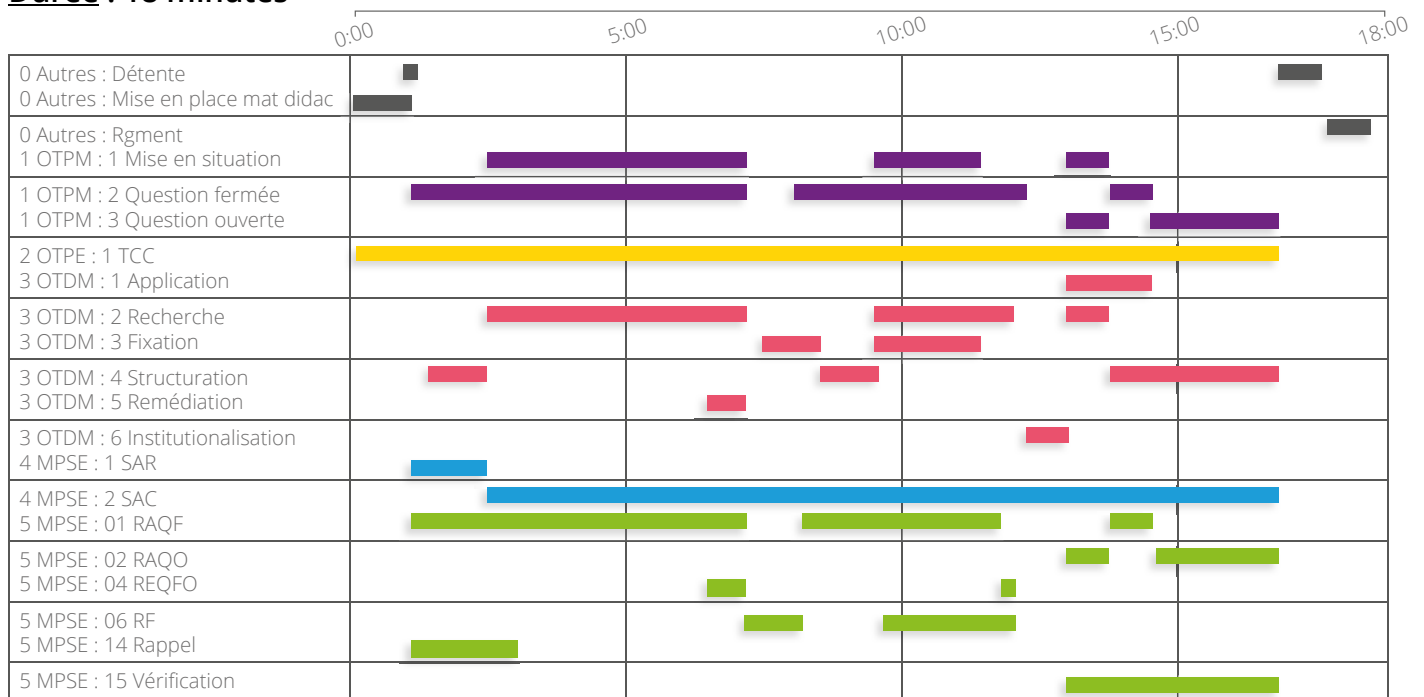


Illustration Phasage de la leçon enregistrée en vidéo. Analyse logiciel Transana.

Catégorisation 3 : groupe des résultats « Moyens »
 Les élèves de L ont une moyenne de 5,42/10, parmi les plus basses de ce groupe

C. Comparaison entre deux profils de pratiques en CP2, enseignantes

1. 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 CP67 est soutenue par la communauté qui fournit quelques moyens alors que l'école CP60 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 CP60.

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 CP60, 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.

2. 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 un dans le CP2 dans lequel elles ont été observées.

Toutes deux 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 privilé-

gient pour l'une (CP67) le matériel et les contenus, pour l'autre (CP60) 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 ou au memorandum et au programme, 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 pratique 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 enseignants de pratique centré sur une « logique d'apprentissage » C22.

L'enseignante L., de l'école CP60, 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 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 des profils C21 des enseignants de moins de 10 ans de pratique centrés sur une « logique d'enseignement ».

Et lorsque qu'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 raisonnement en fonction de l'objectif selon un mode « *discursif* ». Alors que F. met en place à la fois « *épisodes inducteurs* » et des « *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 œuvre 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 parmi les plus basses.**

D. Etude de cas en CM2

Un exemple de pratique en CM2 analysé sur les 6 séances observées :

Ecole 81. Enseignant CM81. en CM2 observé sur les six séances de la phase 1 et de la Phase 2, avec 3 enregistrements vidéo.

Profil : M., un maître impliqué, expérimenté, centré sur l'apprentissage des élèves, médiateur, soucieux de l'équilibre entre pédagogique et didactique

Catégorisation 2 : Profil P24 contribuant fortement à la composante pédagogique ET à la composante didactique

Catégorisation 3 : Profil statistiquement identifié par ACP (représentation apprentissage X ancienneté X profil pédagogique X scores des élèves) : M. a 100% d'élèves reçus au CEP ; Moyenne de la classe : 6,38 (dans les moyennes élevées des classes de CM2 observées).

1. Le profil, la catégorie socio-professionnelle et le contexte :

Catégorisation 1 : enseignant catégorie P 24 (« plus de 10 ans d'enseignement-Logique d'apprentissage »)

Au plan sociodémographique, M. est un homme marié de 44 ans.

Au plan socioprofessionnel, cet enseignant est titulaire du baccalauréat comme diplôme académique et du CEAP comme diplôme professionnel. Il est donc IAC, Instituteur adjoint certifié et a eu une formation initiale qui a duré deux ans. Il a suivi plus de trois fois des actions de formation continue dont des rencontres du GAP et de la CPA, des stages de recyclage. Il a aussi

coché la case « statut d'un enseignant volontaire », une erreur, ou a-t-il débuté dans le métier par cela ?

M. a une expérience professionnelle de plus de 10 ans dont au moins 5 passées dans l'école actuelle ; et il a une expérience de 7 ans de la classe de CM2, classe de son expérience la plus longue. Et cela fait trois ans qu'il tient la présente classe de CM2 de 130 élèves (55 garçons, 75 filles) dans laquelle il a été observé en phase 1 et 2 d'observation.

Au plan pédagogique, au niveau de ses pratiques déclarées, Il dit faire sa préparation de cours tous les jours ; ce qui compte le plus pour lui, c'est le matériel et les contenus, il place en deux « *les prévisions de solutions aux éventuelles difficultés* ». Il dit collaborer souvent avec les collègues, les parents et avec les élèves, et toujours avec le Directeur de l'École.

Pour son enseignement, il se réfère d'abord au programme, puis aux besoins des élèves. Il affirme qu'il privilégie toujours un mode d'organisation individuelle de sa classe, souvent en groupes, que la correction en classe est souvent faite par le Maître, souvent par chaque élève, rarement entre les élèves. Il dit faire souvent de la remédiation individuelle, et toujours de la remédiation collective.

Il est pour la facilitation de l'entraide entre les élèves pendant et après les cours ; les plus forts aident les plus faibles en lecture et en résolution de problèmes.

Sur sa conception de l'apprentissage, il dit privilégier en 1. « *La mise en situation de découverte de l'élève* », puis en 2° « être médiateur auprès des apprentissages » ; son 3° choix porte sur « *le questionnement et la répétition, les exercices d'application* », et pour son 4° choix, il retient « l'enseignant donne un encouragement suite à une bonne réponse », choix que nous avons pu observer en œuvre dans sa pratique en classe.

Sa représentation de l'apprentissage est centrée sur une logique d'apprentissage, même s'il pratique la méthode interrogative recommandée par l'Institution, le questionnement est ouvert et par la réflexion demandée aux élèves, les mises en activité individuelles régulières, les régulations mises en place, on peut penser qu'il est surtout sensible à une centration sur l'apprentissage des élèves, voire qu'il a une représentation plutôt active de l'apprentissage.

Dans le traitement statistique, on le retrouve dans le groupe P24 des enseignants de plus de 10 ans de pratique centrés sur une « *logique d'apprentissage* ».

Sa réflexion sur le métier d'enseignant au Burkina

exprime un regret sur la place donnée aux enseignants par l'Institution et la société, sur l'absence de considération pour les enseignants, d'après lui : « *Aujourd'hui le métier d'enseignant a perdu sa valeur. Les parents autant que le gouvernement ne donnent plus d'importance à ce métier. Celui-ci est aujourd'hui un lieu de refus pour ceux qui l'embrassent. Tout ceci se justifie par la qualité des recrutés, les absences chroniques et le mauvais traitement des enseignants* ».

Son souhait c'est « *une révision du système de recrutement des enseignants ; les tests psychotechniques actuels ne permettant pas un réel repérage des compétences pour devenir un enseignant et améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves* ».

Le contexte :

L'École 81 où ce maître exerce, est une école urbaine publique classique de la région des Hauts Bassins, école de 7 classes de 968 élèves avec 15 enseignants, 5 hommes, 10 femmes et 1 CM2. L'école a l'eau courante, l'électricité ; il y a une cantine endogène où mangent les 968 élèves.

Le Directeur de l'école est dans l'enseignement depuis 32 ans, est Instituteur Principal et Directeur déchargé depuis 29 ans. Il organise 5 réunions par trimestre avec les enseignants.

Son école a une APE et les parents ont fourni du matériel, des tables, fait de la réfection de locaux, organisé la fête de fin d'année. L'école a aussi une AME qui prépare les vivres pour la cantine.

Il y a un COGES qui s'occupe de la plantation d'arbres et de la réfection des latrines.

L'école a des livres de lecture, 131 pour le CM2 et des livres de calcul, 131 pour le CM2.

Pour compenser les difficultés des élèves identifiées dans ses classes pléthoriques, l'école a mis en place un PAC, Plan d'Amélioration Collective et un PAI, Plan d'Amélioration Individuelle.

Le Directeur travaille avec les enseignants aux cahiers de préparation PAC et PAI.

Dans cette école, il existe « *un Tutorat* » et les enseignants confient un élève faible à un élève fort ; il y a aussi « *du coaching* » : un élève faible est encadré par la Maîtresse et un élève fort en dehors des séances de classe. L'apprentissage par les pairs est organisé en dehors de la classe pendant « les heures consacrées à la lecture » et est organisé par les enseignants ; des activités sont confiées à des groupes de travail pilotés par des chefs de groupes, élèves forts qui supervisent le travail donné aux plus faibles par les enseignants.

2. L'Analyse qualitative des séances observées :

Catégorisation 2 :
Climat relationnel positif Fort -
Pédagogique fort - Didactique Moyen

A) Les deux séances de Français des Phases 1 et 2 :

La leçon de français de la Phase 1, Leçon de grammaire :

Les objectifs de la leçon tels que l'enseignant l'a donné lors de l'entretien préliminaire : Permettre aux enfants de reconnaître la nature des pronoms personnels. Il s'agit donc d'un objectif de connaissance.

La séance se déroule dans une classe pléthorique de 130 élèves dont 75 filles et 55 garçons.

La disposition des tables-bancs est classique : trois élèves par table, les uns derrière les autres.

Le phasage : cette leçon peut être découpée en huit épisodes et a atteint les objectifs énoncés à l'aide d'épisodes médiateurs de co-activité Maître-élèves.

Episode 1-2 (médiateur) : Pendant environ 2 mn

Le maître a d'abord expliqué aux élèves les raisons de la présence des observateurs en s'appuyant sur une approche interactive et les a fait chanter pour détendre l'atmosphère. Il s'agissait donc d'une mise en train des élèves.

L'épisode 3 (médiateur) a consisté à mettre les élèves en activité individuelle pour un exercice qui semble être un exercice de rappel de la session passée. Le processus de mise en activité est intéressant à retracer : des exercices déjà au tableau, vérification de la possession de cahiers par les élèves, invitation d'un élève à lire le premier exercice, début du traitement par les élèves et rappel des règles de travail. A travers les différentes observations, on constate que ce processus est fréquemment utilisé par ce maître lors de ses enseignements. Reste la question du type de tâche proposée : tâche d'application ou tâche de réflexion, de recherche.

Pendant le travail individuel des élèves sur leurs cahiers, avant la phase de correction collective qui constitue l'épisode 4 (médiateur) suivant, le maître qui circule dans les rangées pour superviser, est interpellé et corrige au fur et à mesure quelques cahiers d'élèves qui ont fini (effort d'approche individualisée de correction des exercices). La correction collective est interactive, à la fois verbale et écrite au tableau par des élèves qui passent à tour de rôle. Les erreurs sont immédiatement gérées, des questions d'approfondissement, de

type métacognitif parfois, sont posées par le maître (ex : « Pourquoi ce n'est pas juste ? »).

Le lancement de la leçon du jour annoncée a dû finalement attendre le point du traitement de l'exercice (trouvé ou non) que le maître avait oublié mais il s'est ravisé.

Les épisodes 5-6 (médiateurs) concernent la leçon du jour qui a commencé avec la lecture silencieuse d'un texte qui était déjà au tableau, lecture silencieuse suivie d'une lecture à haute voix 2 fois (par 2 élèves), puis phase interactive d'étude du texte dont la visée est l'identification et la définition des pronoms relatifs. Les élèves participent activement. L'approche utilisée par le maître est inductive, le questionnement est ouvert, les élèves s'expriment, donnent leurs exemples. Sa progression est ponctuée de séquences de fixation par répétition et prise de notes dans les cahiers et s'est prolongée sur l'accord des pronoms toujours sur la base d'exemples et par interactivité, explicitation, usage du tableau.

Les Episodes 7-8 (médiateurs) suivants correspondent à un exercice d'application (évaluation formative) figurant au tableau, recopié et traité par les élèves dans leur cahier. Le maître circule toujours pour superviser. L'approche de correction interactive est à la fois individualisée et collective dans la mesure où il y a exploitation participative du traitement de l'exercice figurant dans certains cahiers d'élèves : retours sur leurs erreurs pour toute la classe, compléments, explicitations, interactivité, régulation, autorégulation.

Le maître fait preuve aussi d'empathie en se préoccupant de l'état physique et psychique des élèves : préoccupation pour l'état de santé et échange avec l'élève pour savoir s'il veut rentrer (écoute de l'élève, pas d'injonction).

L'Episode 9 (médiateur) est un épisode d'institutionnalisation du savoir, de la règle co-construit avec le groupe-classe. La trace écrite a été co-construite selon toujours la même approche participative. En guise de fixation elle a été relue une fois par un élève et ensuite copiée par tous dans leur cahier ; on était alors à 3 mn de la fin du temps consacré à la leçon.

Le binôme d'observateurs, comme pour les autres leçons, relève que le maître est dynamique et très rapide lorsqu'il dispense son cours et lorsqu'il pose une question aux élèves, il passe son temps à faire expliciter la question par les élèves, à reformuler les questions, ne respectant pas assez le temps qu'il donne aux élèves pour résoudre un problème ou parfois ne leur donnant pas assez de temps pour réfléchir aux différentes questions.

Cependant, les observateurs présents confirment le fait que pendant toute la séance, le maître interroge presque tous les élèves à l'aide de questions ouvertes, il circule dans toutes les rangées, supervise les productions des élèves et maîtrise bien sa classe sans presque avoir besoin de faire fréquemment des rappels à l'ordre, les élèves sont attentifs, actifs et bavardent peu malgré leur grand nombre.

Selon le binôme, **une certaine complicité semble exister entre le maître et ses élèves**, il communique beaucoup avec eux et en est proche, plaisantant parfois en appelant deux élèves avec des surnoms tels que moustique, avatar, ce qui fait rire les autres élèves et détend l'atmosphère.

CM81 Français

Requête de fréquence de mots

mrelationpositive	mdémarche-didactique	equestionfermée	mevaluation	mquestion ouverte	mdéfférentiation	mrelationnégative
				macquisitions	equestionouverte	mgestion-classe
		mquestionfermée	mfacilitation-apprentissage	mconstruction	erelation-positive	mcorrect-gester
					mcondapp	edém
						mmis
						eco

Analyse logiciel N'VIVO

Le maître interrogé après la séance, estime s'en être bien sorti puisque la majorité des élèves (90%) ont réussi l'évaluation. En raison sans doute de cela, il estime que si c'était à refaire, il aurait associé à cette leçon la question des fonctions des pronoms comme c'est prévu dans le livre, mais il avait craint que ça soit trop difficile. Ce maître montre là l'usage flexible qu'il fait des manuels.

Les trois élèves interviewés aussi sont satisfaits : ils estiment avoir été soutenus, ont pu énoncer l'objectif de la leçon du jour et dire ce qu'ils ont appris : « *Oui le maître m'a aidé à partir des explications qu'il a donné. J'ai pu comprendre que si c'est un nom féminin pluriel on peut dire lesquelles. Le nom que le pronom relatif remplace est appelé antécédent* » (un des élèves).

La leçon de français de la Phase 2, leçon de grammaire :

Les objectifs de la leçon selon l'enseignant sont d'amener les élèves à :

- Mettre les phrases à la forme active et à la forme passive ;
- Transformer une phrase active en phrase passive et vice versa.

Il s'agit donc d'objectifs de niveau moyen, application et analyse.

Le phasage et déroulement de la leçon :

L'épisode 1 (2mn) de mise en route commence avec un problème porté au tableau pendant la pause par une élève. Le processus fut le suivant :

- Une mise en condition avec une activité de détente (chant) ;
- S'en est suivi un rappel de la leçon précédente sur l'interrogation et la négation – l'approche a été très participative et s'est centrée d'abord sur les règles avant que les élèves ne soient appelés à traiter un exercice sur la question.

Les épisodes 2-3 (individuel, médiateur) sont une mise en activité des élèves avec un exercice d'application sur le thème de la leçon passée selon le processus suivant : lecture de l'exercice (des phrases qui étaient déjà au tableau) par un élève, puis temps de traitement individuel accordé avec consigne permettant de gagner du temps (du fait qu'il ne s'agit que d'un rappel), ensuite le maître entreprend une supervision en circulant dans les rangées et apprécie alors des productions des élèves qui ont fini. Le temps de traitement accordé peut être estimé à environ 6 mn.

L'épisode 4 (médiateur) correspond à la phase de correction de l'exercice toujours selon une approche interactive et des questions ouvertes permettant l'expression des élèves, en se servant aussi bien de l'oral que de l'écrit. Les erreurs commises sont immédiatement

toutes corrigées. Le maître, cependant, bouscule les élèves pour gagner du temps. Autant il y a des interactions M- Els, autant le maître suscite aussi des interactions Els-Els.

L'épisode 5 (médiateur), c'est la phase de régulation et autorégulation, seule une minute a été accordée à ceux qui n'ont pas trouvé et devait corriger. On aurait pu s'attendre à ce que le maître s'assure qu'ils ont vraiment compris, mais ce ne fût pas le cas, pressé qu'il était de passer à la leçon du jour qui fut annoncée, portant sur les voix passive et active. Il semble du reste qu'elle ne soit pas si nouvelle car déjà vu au CM1.

L'épisode 6 (médiateur - de 16mn) aborde cette leçon du jour, c'est une approche de redécouverte qui a été utilisée : mise en activité sur la base de trois phrases écrites au tableau ; lecture silencieuse des 3 phrases, chacune écrite selon les 2 formes (passive et active) ; puis lecture à haute voix plusieurs fois par différents élèves ; s'en est suivie une phase d'exploitation didactique de ces phrases aux fins d'atteindre les objectifs de la leçon. Cette dernière phase qui est interactive a été ponctuée d'injections d'indices, d'orientation de l'attention des élèves sur des éléments-clés, d'analyse de phrases, d'approche conceptuelle et grammaticale des mots toujours dans une logique participative, de courtes explicitations magistrales, de corrections immédiates d'erreurs par les élèves (de prononciation ou autre) ainsi que parfois de quelques rappels à l'ordre d'élèves dissipés.

L'épisode 7 (médiateur - de 16mn) correspond à la phase de transfert des apprentissages à d'autres exemples : exemples donnés oralement par les élèves et inscrits ensuite au tableau pour servir de support d'interaction pour la transformation en voix active ou passive. D'autres exemples de phrases apportés par les élèves ont servi à des exercices de transformation (voix passive-voix active) dans les cahiers (rapidement, les élèves sont toujours bousculés). La correction et régulation s'en sont suivies de manière collective et interactive.

L'épisode 8 (médiateur - de 3 mn) sert de conclusion et d'institutionnalisation. Pour achever la leçon, le maître a procédé à une synthèse interactive des règles, synthèse élaborée et fixée au tableau en 1mn et demie dont les élèves devaient prendre note.

Les observateurs ont dit ceci pour cette leçon : « La séance a duré 46 mn. Le maître a donné son cours très joyeusement ; ce qui a permis une grande participation des élèves. Il n'a pas du tout été influencé par la camera et réprimandait de temps à autre ses élèves. Il avait des phrases très entrecoupées et se répétait énormément et rapidement. Les élèves arrivaient cependant à bien le comprendre et à répondre aux questions. Il y avait une grande complicité entre les élèves et lui. »

Dans l'entretien l'enseignant se dit « satisfait du déroulement de sa leçon et des objectifs atteints. Il aurait modifié certains questionnements s'il s'avérait que les élèves ne comprenaient pas, ce qui n'a pas été le cas. »

Les entretiens avec les élèves confirment qu'ils se sentent bien en classe, qu'ils se sont sentis soutenus par leur enseignant, ils ont chacun expliqué en quoi ils ont participé à la séance et donné des exemples de ce qu'ils ont appris, relativement notamment au changement de temps du verbe lors du passage de la voix active à la voix passive ; chacun apportant une partie de la règle et jamais la totalité.

• Ainsi, l'atout majeur de M. est sa capacité à **faire participer les élèves**, à la conduite de la leçon et à les mettre en activité, en étant décontracté, gai, et en sachant communiquer cet enthousiasme à ses élèves, sans qu'il y ait de gros problèmes de bavardage, d'indiscipline ou de désordre.

• **Comme pour les autres leçons**, les erreurs des élèves ou les siens (au tableau) sont aussitôt corrigées en mettant à contribution les élèves-mêmes, on sent toujours une grande importance accordée aux consignes et règles de conduite et de travail. Sa complicité avec ses élèves est évidente, mais aussi sa tendance à aller vite.

B) Les deux séances de Calcul de la Phase 1 et 2 :

La leçon de calcul de la Phase 1 :

Cette séance de calcul observée porte sur la mesure du temps, l'heure et les minutes.

Les objectifs de la leçon tels que l'enseignant les a donnés lors de l'entretien préliminaire sont les suivants : « amener les élèves à pouvoir convertir les heures en minutes et en secondes ; les amener à pouvoir mesurer le temps. » On voit là des objectifs de niveau assez élevé : application, analyse.

Le phasage et déroulement de la leçon :

Episode 1 (médiateur -10mn) : D'emblée, les élèves ont été mis en activité sur ardoise pour un rappel d'apprentissages antérieurs, exercices sur le triple, pendant qu'il venait de porter au tableau un exercice sur les mesures agraires. Trois exercices sur le triple ont successivement été traités, corrigés et autorégulés. Dans une logique inductive de découverte ou redécou-

verte, les élèves ont été amenés à dégager le principe de calcul du triple. La démarche a été participative avec des questionnements ouverts pour guider les élèves, un usage du tableau par les élèves pour les corrections et parfois un soutien métacognitif de la part du maître. Il est cependant surprenant de constater que tout ça ait été fait en 10 mn, même s'il s'agit d'un rappel. Le rythme de l'enseignant nous a semblé plutôt rapide.

Episodes 2-3 (médiateurs-10 mn) s'en est suivi un rappel sur une autre question, la question des mesures agraires selon une démarche pédagogique déductive, inverse de la précédente, dans le sens où, toujours selon une approche participative, le maître a d'abord fait rappeler la liste des mesures agraires avant de mettre en activité les élèves sur un exercice qui était déjà écrit au tableau et portant sur une conversion de mesures agraires. Comparativement au premier, un soin particulier, plus de temps ont été consacrés à cet exercice (lecture de l'exercice, appel à la concentration à plusieurs reprises, rappel des règles de travail). Ensuite le maître a circulé dans les rangées pour vérifier le travail en cours des élèves, en distribuant des renforcements positifs. La correction faite au tableau par 2 élèves successivement était portée dans un tableau qui en permettait une bonne visualisation. Environ 10 mn ont été consacrées à cette activité qui semble être aussi un rappel.

On peut se demander pourquoi cette session de rappel introductif a porté sur des thèmes aussi différents et à quelle logique ou objet ça répond ?

Épisodes 4-5 (médiateurs-25 mn) : enfin on en est venue à ce qui devait permettre d'atteindre l'objectif du jour. Pour ce faire, une montre accrochée au mur (au tableau ?) a servi de support au cours, les élèves étant guidés pour une observation d'abord globale et grossière puis de plus en plus fine. L'approche de questionnement ponctuée de monstration (les élèves partent identifier des éléments de la montre) a permis une bonne participation des élèves, très enthousiastes. Cette interactivité a permis de passer de la structure de la montre à la lecture de l'heure dans cette phase semi-concrète, puis aux conversions en minutes, secondes, journée. A moins d'un problème de transcription, une erreur du maître a été notée lorsqu'il a confirmé la réponse d'un élève à savoir que 12h correspondaient à une journée.

Autre stratégie : les élèves ont été incités à reproduire la structure de la montre sur leur ardoise au fil de la leçon et à y noter les conversions. **Il y avait donc simultanément une intense activité collective autour de la montre observée et individuelle par chaque élève sur son ardoise.** Ceci est un bon facteur d'assimilation mais il n'est pas évident, dans le cas présent que les élèves disposent du temps nécessaire pour allier les

deux choses, d'autant que le maître ne peut conduire à la fois la leçon telle qu'il le fait qui se déroule vers le tableau et contrôler en même temps ce que chacun des 130 élèves fait sur son ardoise. Dans le même temps il y a **des phases de simples répétitions orales de certaines réponses** à tour de rôle.

Episodes 5-6 (médiateurs- 10 mn) : Les exercices d'évaluation formative ont été proposés par des élèves sur sollicitation de l'enseignant, autre trait intéressant. 5mn ont été consacrées au traitement de ces exercices par les élèves, temps consacré par l'enseignant à mettre une trace écrite au tableau, puis à superviser le traitement des exercices. Ensuite, ce fut **la phase de correction participative de 5 mn qui n'a pas été suivie d'une phase de régulation ou d'auto-régulation au niveau des élèves**, le maître sans doute pris par la gestion de son temps.

Episode 7 (individuel) : correction finale ; enfin, en 2 mn un élève procéda à la relecture de la trace écrite portée au tableau et tous se mirent à la recopier dans leur cahier, débordant bien sûr ce temps de 2mn.

Les objectifs ont-ils été atteints ? Une lecture de la transcription ne saurait permettre d'y répondre, dans la mesure où l'évaluation formative n'a pas été suivie d'une vérification d'exactitude ou de non exactitude et d'auto-régulation.

La gestion de la classe a également fort occupé le maître, principalement pour la distribution de la parole et du passage au tableau. Les élèves semblaient concentrés et intéressés, participatifs. Des rappels à l'ordre ont été faits, un élève a même été puni (à genoux) vers la fin pour non-respect des règles.

Le binôme des observateurs, quant à eux, soulignent que *« pendant toute la séance, le maître circulait dans toutes les rangées, supervisait les productions des élèves. Comme nous le disions aussi, il est très rapide lorsqu'il dispense son cours et lorsqu'il pose une question aux élèves, il passe son temps à expliquer la question, à reformuler la question, ne respectant pas le temps qu'il donne aux élèves pour résoudre un problème. Il ne donne pas assez de temps aux élèves pour réfléchir aux différentes questions. Comme force ils estiment que le maître interroge presque l'ensemble des élèves et ils constatent une certaine complicité entre le maître et ses élèves avec qui il communique beaucoup et semble proche ».*

La leçon de calcul de la Phase 2 :

Elle portait sur : « la démarche de résolution de problème »
Les objectifs énoncés par le maître M. sont :
 - « amener les enfants à raisonner et à analyser sur un problème ».

Dans l'entretien pré-leçon, le Maître M. annonce sa stratégie : « On met un problème au tableau et ensuite avec les élèves, on trouvera les solutions ; c'est eux-mêmes qui trouveront les solutions aux problèmes », ce que l'on va vérifier. Il dit aussi : « *On suit également la méthodologie du manuel* ».

Le phasage : la leçon de calcul observée comporte 8 épisodes de durée différente avec des phases de travail collectif et des phases de travail individuel et de recherche sur les cahiers ; tous les épisodes sont médiateurs et montrent le guidage ouvert du Maître à travers un questionnement ouvert et une forte sollicitation et activité des élèves. La méthode interrogative adressée au collectif est toujours de mise, mais le questionnement ouvert laisse la possibilité aux élèves de réfléchir par eux-mêmes, de s'exprimer et de produire individuellement. Elle est de plus articulée à des moments de travail et de réflexion individuelle sur la tâche, phase de résolution du problème par les élèves seuls.

1. **Episodes 1-2. Médiateurs (8 mn)** : une mise en route brève menée par le maître pour rappeler l'objectif, suivie d'une lecture silencieuse individuelle de l'énoncé du problème copié au tableau, puis d'un questionnement ouvert pour vérifier le sens de la compréhension des termes de l'énoncé et les faire expliciter par les élèves ; une vérification par Q/R/E.
2. **Episode 3. Médiateur (25 mn)** : une mise en activité collective ; une analyse collective des questions du problème à résoudre, du sens du problème pour motiver les élèves, par un guidage du Maître par questionnement ouvert et réponse réfléchie des élèves suivies d'explicitations et de renforcements du M. ; démarche /Q ouvert/R réfléchies /Evaluation formative.
3. **Episode 4. Médiateur (7 mn)** : Reprise, vérification de l'appropriation du sens de la démarche de calcul par les élèves à partir de nouvelles questions ouvertes collectives ; explicitations par des élèves et le Maître, renforcements par M. Structuration des savoirs et savoir-faire.
4. **Episodes 5-6. 1 Travail Individuel Elève - 1 Médiateur (11 mn)** : Travail écrit individuel de résolution du problème par chaque élève sur son cahier ; supervision du Maître qui vérifie les cahiers et les productions terminées en passant dans les rangs ; guidage ouvert si besoin est.
5. **Episode 7. Médiateur (8mn)** vérification et correction collective par les élèves des résultats et de la démarche utilisée par Q ouvert/R/E. et évaluation des acquis de la leçon.

6. **Episode 8 (2 mn)** : Correction individuelle sur les cahiers. Elles correspondent aux 5 phases décrites par F. avant la séance ; elle avait prévue de faire les étapes suivantes : « Le calcul mental, la révision, la motivation, la nouvelle leçon du jour et les exercices d'application ».

Après une introduction donnant l'objectif, le maître a demandé aux élèves de lire attentivement l'énoncé du problème à résoudre recopié au tableau par Panfeno une bonne élève, puis à l'aide d'un questionnement ouvert a demandé à la classe quels termes de l'énoncé n'étaient pas compris ; des élèves ont donné des termes que les autres leur ont expliqués. Le Maître M. a alors commencé par faire observer concrètement puis tout au long de la séance, a mené une démonstration en s'appuyant sur des interactions permanentes avec les Els qu'elle fait venir au tableau et par une forte participation autour de l'objet d'apprentissage. Cette phase est suivie d'exercices d'application faits par tous et d'une vérification de la compréhension et de la maîtrise de la technique.

Ce qui frappe, c'est le silence, l'écoute et l'intérêt du groupe-classe composé de 130 élèves de CM2, c'est l'ambiance communicative d'une classe motivée, attentive, participative et vivante où la plupart des élèves sont actifs grâce à la sollicitation permanente du Maître, présent partout dans la classe où il se déplace pour être au milieu de tous les élèves. L'explicitation des questions du problème est faite par les élèves à l'aide des questions ouvertes du Maître qui ne donne lui-même jamais les réponses mais relance les questions jusqu'à ce que les réponses viennent des élèves ; puis suit individuellement par écrit le moment de résolution du problème par chaque élève sur son cahier, sa feuille. Agir collectif et agir individuel se succèdent guidés et supervisés par le Maître ; lors de la correction collective faite par les élèves qui apportent et commentent les résultats, tous suivent au tableau, sous le regard vigilant du Maître.

Les savoirs et savoir-faire à construire le sont dans les différents épisodes collectivement et individuellement dans la résolution sur le cahier ou au tableau ; le niveau taxonomique de la leçon reste celui de la compréhension de l'OPERation à faire, de l'analyse de la démarche en vue de la maîtrise du savoir-résoudre le problème posé, celui des objectifs annoncés.

Les élèves interrogés disent avoir appris les étapes de résolution du problème, les termes nouveaux et avoir été aidés par le Maître, les échanges dans la classe et le travail fait sur les cahiers.

La participation des élèves a été effective et très active d'après les observateurs présents. La démonstration

collective avec l'envoi au tableau de quelques élèves et la méthode interrogative avec répétition systématique de tous permet au Maître de repérer ceux qui ont des difficultés, soit au départ de non maîtrise de leurs tables de multiplication x2 ou x3, soit au niveau de la maîtrise de la technique de la retenue. Les corrections restent collectives.

L'évaluation finale à partir des mains levées lui a-t-elle permis de le savoir ?

Les élèves, dans les entretiens disent « avoir tout compris, avoir travaillé, il m'a aidé à comprendre, à faire le problème », « il explique tout », « J'ai compris les mots : majoration, remise, versement » ; et à la question, qu'avez-vous fait, ils répondent : « j'ai expliqué majoration, j'ai traité le problème, j'ai tout trouvé » ou encore « j'ai appris à faire ce problème ». Ils se sentent aussi soutenus : « je me sens soutenu, le maître m'explique, m'encourage et il me dit de bien travailler », « Oui, il m'aide. Quand tu ne comprends pas, il explique, il ne frappe pas ».

Le Maître lui, a été conscient lors de la séance des difficultés de quelques-uns, les plus âgés : il dit, lors de l'entretien post-leçon : « Avec ceux qui ont 11 – 10 ans, quand c'est un peu compliqué, ils s'égarer, donc il fallait revenir, expliquer « majoration et remise » ; insister sur ces notions ». Mais, comment a-t-il pu vérifier que ces élèves ont compris la correction du problème faite collectivement ? Compte-t-il sur des activités hors classe supervisées par les Chefs de groupe pour faire reprendre le problème à ceux qui ne l'ont pas réussi ? Il ne parle pas de la remédiation à faire pour les élèves qui n'ont pas compris, or à la fin du problème, ils relèvent que certains n'ont pas trouvé les résultats attendus, il leur demande « de prendre la correction au tableau ». Pendant la séance, il repère aussi des erreurs, il fait des remontrances mais sans donner à ces élèves les moyens de s'améliorer.

Ce Maître place en premier la réalisation du pro-

gramme (il le dit dans le questionnaire, avant « travail en fonction des besoins des élèves ») et il s'efforce de respecter le temps prévu pour chaque activité dans chaque matière observée (ici une heure exactement pour le calcul comme annoncé), malgré sa classe pléthorique de 130 élèves.

Et, quand on lui demande ce qu'il pense de la séance, le Maître dit qu'il « est satisfait, mes objectifs sont atteints » ; il relève des difficultés mais M. ne voit pas d'ajustements à faire « n'a rien à modifier », « rien à changer s'il avait à refaire la séance ». Il est à l'aise et sûr de ce qu'il fait.

L'enregistrement vidéo nous montre que dans cette séance, comme dans les autres, le Maître M. est très présent, il en impose par sa stature et sa voix forte, son dynamisme et tient parfaitement les 130 élèves de son groupe-classe par le climat relationnel de travail créé et par sa stratégie en faisant participer tous les élèves à la fois collectivement en les appelant par leur nom, en se déplaçant près d'eux, mais aussi individuellement par écrit à la résolution des problèmes ; chez ce Maître, si l'agir collectif de la classe est fort, cela alterne avec un agir individuel et une réflexion, une recherche individuelle active constants, la démarche de résolution du problème est préparée avec et par les élèves, les questions à résoudre explicitées à partir d'un questionnaire ouvert qui laisse le temps de la réflexion aux élèves ; le travail est guidé pour permettre la compréhension de la procédure de résolution et ainsi atteindre les objectifs visés.

L'activité individuelle des élèves est élevée dans cette séance où il y a beaucoup de moments d'implication des élèves dans la tâche de résolution : une lecture silencieuse individuelle du problème, un guidage ouvert sur la compréhension qui engage chaque élève, un long temps de travail individuel pour rechercher les solutions et un temps de correction collective avec un nouveau guidage ouvert du Maître.

CM81 Calcul

Requête de fréquence de mots

mrelationpositive	mquestion ouverte	mdémarche- didactique	mevaluation	mfacilitatio- napprentissage	edémarche- didactique	mconstruc- tion
		equestionouverte	mrelationnégative	mquestion fermée	erelation positive	mgestion- classe
					macqui- sition	mcor- rection
					erques- tionfermée	cond
					apprentissage	néga
					rela- tion	erép

Analyse logiciel N'VIVO

Les observateurs insistent sur le bon climat de travail et disent « L'enseignant semble s'être familiarisé aux élèves, et les gronde parfois affectueusement en les appelant « mon ami ». Le maître sourit de temps à autre aux élèves et les sollicite positivement. Le fait de donner son cours joyeusement a permis une bonne implication des élèves dans la séance. Ils notent que « Le maître chargé du cours a un accent particulier et il est parfois difficile d'entendre ce qu'il dit. Les élèves arrivent cependant à le suivre, sans doute à cause de l'habitude»; ils relèvent deux points : « Il faisait tout pour finir dans le temps imparti à la séance. Il avait tendance à interroger la même élève (Palenfo) qui est la première de la classe. » C'est l'élève qui a résolu le problème au tableau et sur laquelle le Maître s'est appuyé pendant la séance.

Ainsi, l'analyse qualitative recoupe les données statistiques des deux séances de calcul et montre une pratique de mise en activité et de réflexion des élèves par l'enseignant, et le souci didactique constant de la construction de savoirs et de savoir-faire, l'apprentissage de procédures de calcul explicitées. Ce maître se situe bien dans « une logique d'apprentissage » et illustre dans sa pratique l'articulation équilibrée du pôle pédagogique et didactique avec le pôle relationnel et son implication, son guidage ouvert moteur de l'engagement et de la mise en activité des élèves.

C) Les deux séances d'éveil de la Phase 1 et 2

La séance d'éveil de la Phase 1 : géographie

Les objectifs de la leçon tels que l'enseignant l'a donné lors de l'entretien préliminaire sont les suivants : que les élèves soient capables de citer/reconnaitre les pays de l'Afrique occidentale, de citer leurs capitales et de connaître la superficie de l'Afrique occidentale. On voit qu'il s'agit uniquement d'objectifs de connaissance.

Le phasage de la leçon :

Episode 1 (médiateur 2mn) : mise en route, détente : pendant 5 mn le maître a d'abord essayé de mobiliser les élèves aussi bien physiquement que psychologiquement en les faisant entrer en classe et en leur proposant de chanter avant le début de la leçon.

Episode 2 (individuel-5 mn) : M. les a mis en activité individuelle dans les cahiers pour rappeler des apprentissages de la leçon passée (citer les pays limitrophes du Burkina Faso) durant 5mn. Cela obéit à la logique de la démarche pédagogique telle que recommandée. Au cours de l'activité des élèves, le maître a procédé à la supervision en circulant, en contrôlant pour s'assu-

rer que les élèves aient bien fini comme ils le disaient. Notons qu'il a dû rappeler quelques fois les règles de travail. Les choses se sont déroulées dans le calme et le silence. Au-delà de la mise en activité individuelle des élèves elle-même, on peut relever que la posture de supervision et le rappel des règles de travail sont des facteurs de maintien (concentration, silence) de conditions favorables aux apprentissages.

Episode 3 (médiateur) : La correction collective de l'activité s'est voulue participative en utilisant le tableau noir pour faire fixer les bonnes réponses par des élèves désignés. On remarque quelques fois des erreurs commises par les élèves, erreurs qui sont immédiatement gérées (nom propre qui commence par une majuscule). On note un intérêt important de participation manifestée par les élèves, un usage assez fréquent de renforcements positifs par le Maître.

La gestion de la classe occupe également une bonne place dans l'activité du maître vu l'effectif du groupe-classe, contraint de réprimander, attirer l'attention, stimuler, rappeler les consignes et règles de travail.

Au plan pédagogique, les interactions M-ELS sont multiples et le questionnement ouvert. Les interactions Els-Els sont aussi promues (qui va compléter, qui va l'aider ? est-ce que ce qu'il dit est juste ? Est-ce que c'est intéressant ?).

Au plan didactique, la leçon, participative, a progressé de contenus plus généraux (l'AOF, sa position, ...) vers plus de détails (les pays, détails sur certains pays, dimension de l'AOF) et plus d'ouverture (les pays ou océan limitrophes de l'AOF). Une recentration sur les pays de l'AOF, l'enseignant les fait distinguer selon leur climat, repère leur capitale en se servant toujours de la carte.

Conformément à la démarche didactique recommandée, une évaluation formative a été faite selon toujours la démarche interrogative, tout en identifiant ceux qui, parmi les élèves ont des difficultés. On a du mal à savoir si ça s'est fait à l'écrit puis à l'oral ou simplement à l'oral. Toujours est-il qu'il y a eu de fortes interactions (M-E, E-E), l'usage du tableau, de la carte. L'incitation à des efforts de mémorisation pour ensuite restituer est assez fréquente, et l'usage des aides visuels, des répétitions, des explicitations aide en cela. Notons que cette évaluation s'est centrée sur les contenus en rapport direct avec les objectifs que l'enseignant, au départ, disait poursuivre. L'évaluation collective semble indiquer que les objectifs sont atteints mais étant donné la grande pléthore de la classe, il est difficile de vérifier cette atteinte, sinon par tous, du moins par la majorité.

Episode final : pour la construction de la trace écrite, M. a eu la volonté d'associer les élèves à travers un questionnement mais bien souvent, l'enseignant écrivait les éléments sans se référer aux élèves, sans doute pressé par le temps. Les élèves ont du reste été pressés pour la copier dans leurs cahiers après qu'elle ait été relue par un élève. Et cela leur a pris 12 mn.

Selon les observateurs la séance a duré une heure (01h 02mn) comme prévu au départ. Malheureusement, le repérage des tranches horaires par eux ne nous a pas permis de déterminer la durée des différentes phases de la séance. Comme nous l'avons noté aussi par endroits, ils estiment que le maître était très rapide, parlait très rapidement et ne laissait pas suffisamment de temps de réflexion aux élèves quand il posait ses questions ouvertes. Ils notent aussi l'ambiance positive, bon enfant de cette séance, l'enseignant encourage, félicite, plaisante parfois, réprimande aussi mais de manière non menaçante, les élèves également rient quelques fois et participent volontiers au cours.

Les observateurs estiment aussi que le cours a été assimilé élèves ont très rapidement assimilés le cours et les questions qu'ils leur ont posé après en témoignent : « on leur demandait de nous réciter quelques noms de pays et beaucoup arrivait à donner cinq noms de pays avec les noms des capitales sur les seize ».

Quant aux élèves interrogés, ils disent avoir été aidés par l'enseignant qui les soutient toujours : « *Oui, il y a des jours, il dit que qui n'a pas compris. Si tu poses ta question, il répond. Si personne n'a compris, il revient sur les choses passées* » (parole de l'un d'entre eux). Tous les 2 sont parvenus à dire ce qu'ils savaient déjà et ce qu'ils ont appris de nouveau en expliquant la nature de leur participation au cours : « *Pendant la leçon, je suivais, j'écoutais ce que le maître disait. Je voulais poser des questions mais le maître a expliqué, j'ai compris et je n'ai plus demandé. Il y a ma voisine qui me piétinait mais je me suis concentrée pour suivre. J'ai écouté le maître* ». Ainsi, ils vont dans le même sens que le maître en montrant qu'ils ont compris parce qu'ayant bien suivi et participé.

Dans son entretien, l'enseignant estime que sa leçon s'est bien passée et qu'il n'aurait rien changé ; il devra revenir sur la question du relief à une prochaine leçon.

La séance d'éveil de la Phase 2 :

Les objectifs de la leçon tels que l'enseignant les a donnés lors de l'entretien préliminaire sont les suivants :

- « Permettre aux enfants d'apprendre leurs leçons ;
- Vérifier qu'ils apprennent ;
- Les aider à apprendre ».

Ce sont donc des objectifs axés sur l'incitation à développer de bonnes habitudes et méthodes de travail.

Le phasage de la leçon :

La leçon peut être découpée en 5 épisodes structurés comme suit.

Le 1^{er} Episode (individuel, médiateur- 5mn) : correspond à la mise en activité avec comme support un exercice au tableau, présenté et lu par maître. Il s'agit de 9 questions portant sur différentes leçons de sciences. Au bout de 5 mn de lecture appuyée des questions pour en vérifier la compréhension, les élèves commencent à les traiter.

L'Episode 2 (individuel-12mn) : correspond à la mise en activité individuelle sur l'exercice des élèves sous la supervision du maître qui corrige au fur et à mesure les copies de ceux qui ont fini. Il circule donc dans les rangées et fait quelques rappels à l'ordre à des élèves qui bavardent. Il corrige et note au fur et à mesure les copies de ceux qui ont fini. Par 2 fois, le temps restant pour traiter les questions est l'objet d'interactions et de rappels. Au bout de 12 mn de traitement, le maître fait le point de ceux qui n'ont pas fini et accorde 2mn supplémentaires. L'exercice est donc traité en 12mn (et non 40 mn comme l'on écrit les observateurs, sans doute par erreur).

A l'épisode 3 (médiateur) : intervient la correction de l'exercice par étape, chaque étape de 2 questions étant suivie d'une régulation. On a donc une correction participative, collective au tableau par des élèves bien que le maître ait récupéré toutes les copies des élèves. Chaque bonne réponse donnée par un élève à une question est reprise par l'enseignant qui l'explicite, qui amène les élèves à une analyse pour mieux saisir la signification des mots, et à trouver des exemples illustratifs. C'est suite à ces interactions que des élèves sont appelés à écrire la réponse au tableau. Cette démarche a été appliquée à toutes les étapes de correction des questions de l'exercice.

Episode 4 : Il regroupe la régulation, autorégulation de la 1^{ère} série de questions, suivi des phases de correction participative et d'autres régulations et autorégulation des séries suivantes de questions. Il convient de noter au cours de ce processus les efforts de différenciation faits par le maître qui s'intéresse à ces cas particuliers, également ses efforts d'explicitation et d'incitation des élèves à la métacognition lorsqu'il leur demande pourquoi ils n'ont pas trouvé et qu'il essaye de revoir avec eux le processus de réflexion pour répondre à la question. On note quelques rares moments de dissipation et de rappels à l'ordre fermes.

La correction et régulation de l'ensemble des questions de l'exercice s'est faite en 40 mn.

Le dernier Episode, épisode 5 est celui de la Synthèse et de la récapitulation à travers toujours des interactions M-Els : le maître attire l'attention sur les bonnes réponses portées au tableau, fait avec les élèves le point de ceux qui ont trouvé ou non, ... Certains élèves semblent avoir tout trouvé mais d'autres aussi non et le maître a cité les noms de certains de ceux-là au vu des copies déjà examinées. Cette séance illustre l'approche participative et une maîtrise de la classe.

On note aussi la liaison oral-écrit, les explicitations soutenues et interactives mais encore l'attention portée aux cas particuliers et des tentatives de clarification des causes d'échec. Une formation au traitement didactique de l'erreur pourrait renforcer ces essais.

Les observateurs estiment que le déroulement de la leçon a été fortement gêné par la forte pluie du moment, montrant aussi la précarité des conditions de travail du maître et des élèves et justifiant la non possibilité de s'entretenir avec ces derniers à la fin de la séance : « *Il a plu énormément durant toute la séance ; ce qui a compliqué le recueil des données. La pluie dérangeait les élèves et ils ont été obligés de changer de place, à cause des fuites du toit. Le maître s'efforçait de parler fort. En plus du problème de l'audio, les images de la caméra étaient un peu sombres du fait que les élèves ont été obligés de fermer les fenêtres et il n'y avait pas d'électricité. De même, les entre-tiens élèves n'ont pas eu lieu* ».

Dans l'entretien, l'enseignant estime avoir atteint ses objectifs et n'avoir pas rencontré de problème, ce qui le conforte dans les choix qu'il a opérés. Il se réserve néanmoins le soin de faire une bonne vérification des copies rendues par les élèves. Cela laisse penser qu'il pourrait prendre en main des difficultés particulières qu'il verrait à la lecture des copies.

D) L'analyse compréhensive des pratiques effectives des 6 séances observées en CM2 :

Profil de pratique d'enseignement CM81 : M., un maître impliqué, centré sur l'apprentissage, l'activité des élèves, un style médiateur, associatif, soucieux d'un subtil équilibre entre pédagogique et didactique, entre organisation-facilitation et construction du savoir.

Dans sa classe pléthorique de 130 élèves (la salle de classe est pleine à craquer), le maître a organisé l'espace en disposant les tables-bancs de façon classique,

faute de place, face à son bureau et au tableau, il a laissé deux espaces pour se déplacer entre les 4 rangées de tables-banc ; les élèves sont assis à 3 par table-banc.

Dans le domaine relationnel, M. est très présent dans sa classe, il en impose par sa stature et sa voix forte, il se déplace beaucoup dans les rangs, toujours au milieu des élèves, fait de nombreux gestes expressifs et a un visage ouvert, souvent souriant, gai : la classe est vivante, active ; par son implication et son dynamisme, par quelques moments de détente, M. crée une bonne ambiance de classe à la fois communicative et de travail. On dénombre sur les 2 phases d'observation, un total de 917 observations D1 dont 782 relations positives (D1.1).

Dans le domaine pédagogique, comme les autres enseignants observés, il utilise la méthode interrogative Q/R/E, mais essentiellement à partir de questions ouvertes qui permettent aux élèves de s'exprimer et de réfléchir. En effet, on sent chez lui un effort constant de faire réfléchir, rechercher, de mettre en activité les élèves à travers des questionnements très ouverts et des exercices à faire individuellement dans les cahiers ; on peut affirmer que son approche est à la fois collective, avec une réelle volonté de faire participer tous les élèves au déroulement de la leçon (il essaye de faire en sorte que chacun ait une occasion de s'exprimer, appelle nominativement chaque élève ; il dit : « *toi, tu n'as encore rien dit* ») mais aussi l'approche est individuelle, puisqu'il fait faire des activités de réflexion et de recherche individuelles sur les cahiers aux élèves. Il fait alterner agir collectif et agir individuel : les élèves sont intellectuellement en activité et suivent. Son format d'interactions se situe dans « *la logique d'échange communicative* » ; les épisodes de toutes ses séances sont de type « *médiateurs* ».

Et stimulent les apports, les explicitations, les propositions des élèves. Son guidage est totalement ouvert ; il sollicite, fait confronter les réponses, reformule celles des élèves, mais n'en impose aucune.

M. est un Maître expérimenté, au niveau de la gestion de classe, on sent une bonne maîtrise de sa classe par cet enseignant qui semble aussi avoir une complicité réelle avec ses élèves qu'il fait beaucoup participer au déroulement du cours. Il y a peu de rappels à l'ordre, il tient en mains sa classe de 130 élèves par un ton ferme et sa présence physique ; il fait mettre parfois des élèves bavards à genoux un certain temps pour les calmer ; il a laissé partir une gifle pendant une séance ; mais, en général, on ne sent pas de tension, plutôt un calme, une attention soutenue des élèves et de sa part,

un effort d'explicitation constant, de dialogue, de mise au travail. Un certain empressement, comme l'ont souligné les observateurs, est parfois perceptible, il tient à respecter le temps imparti, mais ceci est peut-être compensé par des activités de correction ou de remédiation faites hors-classe comme il l'affirme.

1577 activités D2 sont dénombrées par l'analyse quantitative, dont 456 en D2.3 (questions fermées), 440 en D2.4 (questions ouvertes) contrairement à 79 en D2.1 (conditions d'apprentissage).

Dans le domaine didactique, M. est aussi soucieux de la construction des savoirs en jeu et de la justesse des notions et savoir-faire appris. Il donne beaucoup de consignes de travail ; elles sont claires ; le contrat didactique est explicité, c'est un contrat de collaboration, ce sont aux élèves de faire ; il leur demande aussi d'explicitier ce qu'ils ont à faire ou comment ils ont procédé ; certains moments montrent son souci de mettre en place de la métacognition, en faisant réfléchir les élèves sur leurs procédures de travail ou d'apprentissage. Il est aussi soucieux du sens des apprentissages pour les élèves et les fait réfléchir à ce qu'ils font.

Il fait corriger systématiquement le travail fait et les erreurs repérées, individuellement et collectivement par les élèves.

Il corrige les productions et exploite certains cahiers (traitement d'exercices ou d'activités) au profit de tous, il supervise le traitement des exercices par les élèves, il régule mais il ne peut le faire pour tous. Néanmoins, il semble faire montre d'une certaine empathie en s'intéressant à la dimension affective de certains élèves et la réponse qu'il a donnée à la question posée peut être interprétée comme étant une conviction personnelle et la volonté qu'il a de procéder de cette manière individualisée dans une classe de 130 élèves !

Comme il l'a affirmé lui-même, on constate en effet que son mode de gestion de l'erreur fait intervenir souvent les élèves eux-mêmes par autocorrection ou entre eux par interaction guidée, la remédiation étant donc à la fois individuelle et collective. Différentes stratégies de facilitation des apprentissages par des consignes, durant le cours sont en effet perceptibles mais elles semblent exister aussi entre élèves après le cours, notamment par le tutorat, autour de remédiations avec les activités de PAC mises en place, c'est ce qui est annoncé par M. même si nous n'avons aucun moyen de vérification. L'analyse quantitative a permis de dénombrer sur les 2 phases d'observations, un total de 1044 activités D3 dont 586 en D3.2 (démarche didactique), 144 D3.3 (correction et gestion de l'erreur), 127 en D3.1 (construction) contre 38 en D3.4 (répétitions) ou 52 en

D3.6 (différentiations). Ce qui est en accord avec les analyses qualitatives faites

La synthèse quantitative des observations situe les séances de cet enseignant en concentration moyenne (enseignant et élèves confondus). En distinguant les leçons, le français est en forte concentration d'observations tant en phase 1 qu'en phase 2, alors qu'en calcul on est plutôt en concentration moyenne lors des deux phases : un temps important des séances de classe est consacré au travail individuel, à l'implication dans la tâche. C'est en éveil que l'on se retrouve en forte concentration à la 1^{ère} phase et concentration moyenne en 2^{ème} phase.

Les analyses quantitatives indiquent également que cet enseignant montre l'un des profils les plus équilibrés dans les domaines didactique-pédagogique, et par son attitude impliquée, sait créer un climat communicatif de travail dans sa classe. En effet, sa capacité à gérer la classe de 130 élèves, à insister sur les consignes de travail et les règles de conduite, à faire un usage aussi bien instrumental que méthodologique du matériel didactique, à faire réfléchir les élèves sur leurs démarches et leurs erreurs vont dans le sens de ces analyses.

Ce Maître M. de CM2 présente un profil d'enseignant aux pratiques « porteuses d'effets potentiels ».

Catégorisation 3. Niveau d'efficacité : Groupe des « forts »

Les résultats des élèves de M montrent une bonne moyenne générale, à savoir une moyenne de 6,38/10 et soulignons qu'il a eu un taux de succès de 100 % au CEP en juin 2014. Et ses élèves, après les séances observées, montrent en général qu'ils ont pu suivre et ont compris. La classe se retrouve donc dans le groupe FORT. Et pour les scores PASEC obtenus, ce sont les plus élevés relevés : 592,16. Il y a bien un effet-maître positif dans cette classe.

Ainsi les études de cas présentées recourent, confirment et complètent les données quantitatives, elles confortent les différences repérées entre les profils dégagés ; elles donnent de la chair, du sens aux différents profils contrastés analysés et aident à mieux comprendre l'articulation et le nécessaire équilibre entre les dimensions constitutives des pratiques pour une pratique porteuse d'effets. Elles permettent de mieux cibler les formations à envisager pour renforcer les capacités des enseignants.





LES PROFILS DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT



LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PRATIQUES OBSERVÉES

Un questionnement omniprésent, des classes participatives :

A l'école burkinabé comme partout ailleurs, le Maître questionne pour enseigner, l'élève pour apprendre, et comme ailleurs, c'est le Maître qui parle le plus souvent et les élèves qui écoutent, non pas dans un monologue magistral mais à travers des questions dans un cours dialogué.

La pratique dominante relevée lors des observations c'est le cours dialogué, la méthode interrogative. Conduire l'enseignement, c'est poser des questions, solliciter une réponse et faire un retour, une évaluation ; cette séquence ternaire Q/R/E est omniprésente. Dans leur recherche, Sinclair et Coulthard, (1975), Mehan (1979), parlaient de séquences IRF :

1. Initiative du Maître, question
2. Réaction de l'élève, réponse
3. Feedback de l'enseignant, validation ou non

Dans ce schéma, le Maître ouvre et ferme les échanges, mène le raisonnement à partir de ses questions. Et Maulini (2005) le confirmait dans son ouvrage « Questionner pour enseigner et pour apprendre » : « Si ces épisodes inducteurs selon Altet (1994) sont ternaires, s'ils reproduisent toujours le même schéma interrogatif-informatif-évaluatif, c'est que le Maître a le premier mais aussi le dernier mot. Parole, réflexion et conceptualisation se structurent dans la classe à partir de son questionnement. Pour cela, il fixe le rythme, l'orientation et la distribution de l'interrogation ».

C'est ce que les observations nous montrent, surtout celles des enseignant(e)s de CP2 : les maîtres posent beaucoup de questions, les imposent, des questions plutôt simples qui s'enchaînent, des questions de bas niveau taxinomique, connaissance, compréhension et ainsi enseignent des savoirs propositionnels, des énoncés qu'ils déroulent « sur le tapis roulant des connaissances (Astolfi, 1997), mais qui sont très peu problématiques.

Ceci concerne surtout certains types de « questions » les questions fermées, factuelles, qui appellent la réponse attendue, auxquelles les élèves sont soumis, que le Maître pose pour conduire lui sa leçon ; « interroger la classe, c'est une manière d'organiser le savoir mais aussi de contraindre et d'astreindre les élèves. La méthode interrogative réduit le savoir en petites particules que l'élève énumère sans réfléchir vraiment », écrit Maulini (2005).

L'intérêt de ce jeu de questions fermées, c'est que l'enseignant sollicite sans cesse les élèves et qu'ils participent en répondant aux questions, d'où une caractéristique forte des classes burkinabé : des classes participatives, vivantes où tous les élèves lèvent la main pour répondre.

Mais, il existe aussi d'autres formes de questions qui inversent le sens du questionnement, des questions ouvertes qui stimulent l'élève, sa recherche, laisse place à l'initiative de l'élève, à sa réflexion et à l'expression de ses jugements, qui concernent les quatre niveaux cognitifs supérieurs : analyse, synthèse, évaluation, production, ou des questions qui viennent aussi des élèves. Alors le Maître soutient et suscite le questionnement et les apports des élèves. Le Maître fait en sorte que les élèves se questionnent et que le savoir vienne en réponse à leurs questions. Il y a un rapport étroit entre les formes de question et le rapport au savoir que le Maître met en place.

Ces questionnements ouverts ont été observés dans certaines classes de CM2, très ponctuellement en CP2. Dans ces classes, l'enseignant passe d'une logique où « le maître interroge », à une logique où soit il apporte « des éléments de connaissance aux questions que se posent les enfants » (Cresas, 1991), soit il propose un questionnement large, ouvert qui permet de faire réfléchir, de questionner pour apprendre. Il s'agit pour lui d'attirer, d'entendre et d'exploiter les questions des élèves, mais aussi d'en trouver pour leur apprendre à s'en poser d'autres. Il doit exploiter les questions des élèves mais aussi « provoquer un questionnement » ou se questionner avec les élèves.

Ce type de questionnement spontané des élèves ou ouvert du Maître est préconisé dans les pédagogies actives mais on le trouve déjà dans de nombreuses cultures.

Stamm (1999, p.84-90) rappelle qu'en Afrique, par exemple, le système initiatique prend appui sur le questionnement venu des novices. Chez les Bantu ou les Bambara, l'élève amorce l'enseignement au moyen d'une question. Le jeune doit donc « observer et poser des questions ». La transmission du savoir ne répond « qu'aux questions que se posent les plus réfléchis ». L'enseignement n'est jamais imposé, « il est fonction de la demande de l'enseigné » Ailleurs, de Rousseau, de Locke, Dewey à Freinet, les pédagogues insistent pour que le Maître suscite la question, pour qu'il questionne

moins et qu'il soutienne le questionnement des élèves, le Maître car « le savoir n'a pas le même sens » en parlant des questions des enfants » (Zakhartchouk, 1999).

Ainsi au Burkina, il sera important de faire prendre conscience à tous les enseignants qu'il existe deux conceptions différentes du questionnement et qu'il est essentiel de combiner les deux et de ne pas faire que des questions fermées, de donner une nouvelle règle aux élèves : « il est bon de se poser et de poser des questions ».

Des traces de PPO, Pédagogie Par Objectifs :

En formation initiale les enseignants du Burkina Faso ont été sensibilisés à la PPO. Il s'agit pour l'enseignant de clarifier sa pratique éducative en précisant les objectifs qu'il cherche à faire atteindre par l'élève. Les enseignants ont à définir les objectifs, à choisir des méthodes appropriées pour faire atteindre les objectifs opérationnels fixés et à en prévoir l'évaluation pertinente. L'intérêt d'une entrée par les objectifs c'est de prendre en compte l'activité de l'apprenant dans une logique de l'apprentissage et de penser son action d'enseignant non en termes de contenus mais en termes de capacité à développer chez l'apprenant.

En fixant des objectifs, l'enseignant passe bien d'une pédagogie des « contenus » à une pédagogie centrée sur l'apprenant dans la mesure où l'objectif implique la réussite à atteindre. Cela signifie pour l'enseignant, qu'une fois fixé le résultat auquel l'apprenant devra aboutir, il devra mettre en œuvre les moyens d'enseignement et d'apprentissage pour faire réussir les apprenants. En se centrant sur les comportements attendus de l'élève et en visant leur réussite, la pédagogie par objectifs se situe bien dans une logique d'apprentissage. Et c'est bien dans ce sens, qu'au niveau de leurs pratiques déclarées et de leur conception de l'apprentissage, la plupart des enseignants observés se situent dans « une logique d'apprentissage », et qu'au niveau des pratiques effectives, les enseignants se fixent des objectifs, mettent en œuvre des moyens et évaluent leur atteinte.

Pourtant, si la définition des objectifs recentre la pédagogie sur l'apprenant, il reste qu'elle ne résout pas le problème de l'appropriation des objectifs par l'élève, le problème clef de l'apprentissage. La logique d'articulation des objectifs opérationnels, en objectifs intermédiaires conduisant à un objectif final construit par l'enseignant ou l'expert, s'inscrit dans une conception linéaire de l'apprentissage et respecte la logique de la matière à enseigner. Elle ne correspond pas à

la construction du savoir par l'apprenant qui, elle, est constituée de réorganisations et d'intégrations cognitives successives. Il devient nécessaire dans cette optique, de respecter la logique de l'apprenant. En fait, la centration sur les objectifs vise l'atteinte de performances à court terme, la réussite la plus rapide possible. Cette démarche a privilégié la réussite en laissant de côté la question des moyens de la réussite et la formation des moyens qui permettent véritablement à l'apprenant de réussir, non seulement une tâche précise, mais de transférer son savoir dans des situations nouvelles, de se construire des compétences. S'il y a bien dans la PPO une centration sur l'apprenant, elle ne s'inscrit pas pour autant dans ce qu'Altet (2013) appelle « les pédagogies de l'apprentissage » parce que dans la démarche PPO l'enseignant s'intéresse à « une réussite immédiate », non pas « aux moyens de la réussite des apprentissages ».

La PPO s'inscrit dans un courant « techno-centriste ». Sa finalité est d'être efficace, d'adapter l'élève à la société. C'est une pédagogie centrée sur la rationalisation de l'acte éducatif. Il s'agit de rendre actif l'élève en lui proposant un savoir programmé à découvrir ou à reconstruire ; les méthodes d'enseignement programmé ou la pédagogie par objectifs propose à l'élève des situations d'apprentissage où il agit seul et à son propre rythme mais c'est encore le pédagogue qui conçoit et organise ce que l'élève exécute, c'est le pédagogue qui programme savoir et situation. Le rôle de l'enseignant consiste à analyser les problèmes liés à l'enseignement-apprentissage et à concevoir l'enseignement-apprentissage en termes de gestion de programmes, d'optimisation des ressources, d'évaluation des produits et des processus pour réaliser au mieux les objectifs que l'on se fixe : c'est ce que propose la pédagogie par objectifs, une activité de l'élève mais aussi du pédagogue qui impose a priori un découpage du savoir.

Dans un courant contemporain, le « courant centré sur l'apprentissage » les pédagogies de l'apprentissage », l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. La finalité de ces pédagogies est d'aider l'« apprenant », c'est-à-dire l'élève en train d'apprendre, à construire par lui-même son savoir, à se l'approprier. Ces pédagogies sont axées sur l'apprenant, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage et proposent des moyens pour lui permettre « d'apprendre à apprendre ». La finalité de ces pédagogies est directement la réussite du processus d'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves ; dont la tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'élève dans son apprentissage. L'enseignant leur fournit des outils, met en place des projets, des contrats ; il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports et initiatives des apprenants, leurs représentations, leurs logiques et styles, leurs profils d'apprentissage. Le pédagogue ici crée des contextes qui favorisent la construction active et originale du savoir par chaque élève en respectant son cheminement propre et le développement progressif de sa personnalité. Il organise, choisit des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des problèmes, d'entraîner une transformation des représentations, d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies, à développer ses capacités de métacognition, de le guider dans sa structuration du savoir. La communication s'appuie sur des relations de médiation, d'écoute et d'échange, de négociation, sur un dialogue adapté, qui permet l'individualisation des apprentissages. Le savoir est co-construit par l'apprenant avec la médiation du maître. L'activité de l'enseignant se définit dans un rapport dialectique à celle de l'apprenant en situation d'apprentissage. Il s'agit de pédagogies qui mettent en œuvre une « révolution copernicienne » comme le souhaitait Claparède en se centrant sur l'apprenant. Ce courant accentue les interactions apprenant-savoir-enseignant par la communication.

Une nécessaire clarification des théories de l'apprentissage sous-jacentes à la pédagogie mise en œuvre :

Toute pédagogie s'appuie sur une théorie de l'apprentissage explicite ou implicite. Quand un enseignant burkinabé dit se situer dans « une logique d'apprentissage », cela recouvre plusieurs conceptions possibles de l'apprentissage. Par exemple, « les pédagogies de l'apprentissage » contemporaines ont choisi le constructivisme comme paradigme épistémologique en mettant l'accent sur les processus de restructuration inhérents à toute acquisition de connaissances nouvelles. L'apprentissage, dans la conception constructiviste, ne se réduit pas à un processus cumulatif.

Mais pour la PPO, des chercheurs ont montré qu'au niveau de la conception de l'apprentissage, l'entrée pédagogique par les concepts d'objectifs et de maîtrise et leurs référentiels comportementalistes ont montré leurs limites. Ces pédagogies se sont appuyées sur une représentation simplifiée des connaissances : structure hiérarchique; enchaînement linéaire du plus simple au plus complexe; passage direct de l'information à la connaissance; absence de prise en compte des diffé-

rents acquis antérieurs : connaissances et expériences des élèves. Elles reposent également sur une conception implicite additive du processus d'apprentissage qui ne tient compte ni des structures cognitives de l'apprenant, ni des processus mentaux en jeu dans le traitement des informations.

Le constructivisme constitue un cadre théorique général qui peut servir de fondement à différentes théories de l'apprentissage ou du développement des connaissances, et dont découlent les diverses formes de pédagogies de l'apprentissage. Son postulat de base est que le savoir n'est pas le produit de découvertes, mais le résultat d'une démarche de construction intellectuelle. Le constructivisme met l'accent sur le rôle central de l'apprenant dans le processus d'appropriation des savoirs et sur la prise en compte de la logique des apprentissages qui n'est pas réductible à la logique des savoirs. Au contraire le paradigme constructiviste implique toujours une restructuration plus ou moins profonde des connaissances antérieures, qui ne s'effectue pas sans obstacles ni ruptures et implique une perspective d'apprentissage à long terme. Et les pédagogies d'apprentissage contemporaines ou les travaux des didacticiens des disciplines s'inscrivent clairement dans cette conception de l'apprentissage.

Une formation sur les différentes théories de l'apprentissage permettra aux enseignants burkinabés de se questionner davantage sur l'apprentissage et les différents « moyens d'apprendre ».

Les caractéristiques des trois domaines constitutifs des pratiques d'enseignement :

- **Au niveau du climat relationnel : les classes au Burkina sont « tenues » par un climat positif de travail, une ambiance communicative.**

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, injures, ...

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.

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 ou peu de PAC, Plan d'Amélioration Collective dans l'école, et pour eux, un Module de formation à la gestion du groupe-classe (classes pléthoriques) et à l'organisation du travail de groupes aurait tout son sens.

• Au niveau du Domaine de la gestion et de l'organisation pédagogique des conditions d'apprentissage :

C'est le Domaine le plus relevé dans l'ensemble des observations : les enseignants burkinabé sont très préoccupés de « pédagogie » entendue comme volet pragmatique des actions et interactions concernant l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage ou la gestion du groupe-classe en CP2 comme en CM2, c'est ce à quoi ils ont été formés.

Des dimensions dominant et trois profils ressortent de l'ACP avec les dimensions corrélées entre elles :

Profils pédagogiques	Dimensions corrélées/Description
Profil pédagogique 1, l'enseignant facilitateur des conditions d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitation des apprentissages, explications, (D4) • Évaluation (D5) • Questions ouvertes (D6)
Profil pédagogique 2, l'enseignant organisateur du groupe-classe	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion dynamique du groupe classe (D1) • Organisation (D2)
Profil pédagogique 3, l'enseignant questionneur, développeur de tâches	<ul style="list-style-type: none"> • Questions fermées/ • Tâches fermées et/ou tâches de mise en activité recherche

• Au niveau du Domaine Didactique de la gestion et de la structuration des savoirs

C'est le Domaine où les observations sont le moins nombreuses. La question du savoir et de son appropriation semble se situer chez les maîtres derrière celle de l'organisation pédagogique. La question des enjeux de savoir, la spécificité du point de vue didactique sont moins ou peu prises en compte par certains enseignants. On ne remarque ni questionnement épistémologique sur la matière enseignée, sur la construction des savoirs disciplinaires en jeu, ni réflexion sur le niveau taxonomique des savoirs des séances, ni questionnement psychologique sur l'acquisition des savoirs en classe, les processus d'apprentissage en jeu. Il y a peu de phases de structuration des savoirs acquis, peu « d'institutionnalisation » selon les didacticiens.

La question de ce qu'est « enseigner une discipline avec ses spécificités, une langue, des mathématiques, des sciences en éveil » n'est pas traitée ou s'appuie sur l'utilisation exclusive du manuel quand il existe, autour de savoirs à transmettre et des exercices d'application. Or, selon Develay (2001) « La didactique s'affirme comme

questionnement nouveau par rapport au questionnement pédagogique, dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers ».

Dans les observations, on relève ainsi des séances d'éveil qui se résument à des séances de langage, d'acquisition de mots nouveaux. Or comme l'écrit M. Develay (2014), « l'enseignement des sciences devrait être moins axé sur la recherche de « la vérité » au moyen d'une démarche observée par l'ensemble des apprenants, et devrait faire place à un enseignement basé sur une démarche d'investigation qui permet aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage et de répondre à une question de recherche. Moment d'investigation qui à son terme sera accompagné d'un moment de structuration pour mettre en ordre la démarche suivie en utilisant le cas échéant des langages graphiques (schémas, dessins, graphiques..) et pour relier ce qui a été découvert à des acquisitions antérieures de la classe. »

Un problème de diagnostic, d'analyse et de correction des erreurs individuelles

On observe peu de choses dans les classes sur le diagnostic, l'analyse et la correction des erreurs individuelles : parce que l'agir collectif est dominant dans ces classes, dans l'ensemble la correction est globale et collective et l'enseignant ne peut prendre en compte les difficultés spécifiques des élèves qu'il n'a pas pu repérer lors des évaluations collectives menées en grand groupe à cause des effectifs pléthoriques.

Un travail didactique de traitement des erreurs est à mener au Burkina Faso pour permettre un diagnostic et une prise en compte des erreurs des élèves repérées afin de mettre en place les remédiations nécessaires. Les corrections collectives à la cantonade sont insuffisantes.

D'ailleurs, le programme de la formation initiale dans les ENEP ne comporte pas de formation en didactiques disciplinaires, il y a la pédagogie du français, du calcul, de l'éveil ; on peut penser qu'il s'agit de méthodologie, pas de didactique au sens des didacticiens dans ses trois acceptions : « a) une réflexion sur les objets d'enseignement ; b) sur les conditions d'appropriation des savoirs ; c) sur la démarche didactique dans les situations d'apprentissage » (Halté, 1992).

Une formation didactique, aux didactiques des disciplines enseignées devra être mise en place et se développer au Burkina Faso.

Trois profils didactiques ressortent de l'ACP avec les dimensions corrélées entre elles :

Profils pédagogiques	Dimensions corrélées/Description
Profil didactique 1, enseignant centré sur la construction et la structuration du savoir	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualisation, construction épistémique (D1) • Régulation (D3) • Structuration des acquis/transfert/métacognition (D5)
Profil didactique 2, enseignant centré sur la démarche didactique, consignes, analyse et correction des erreurs, appuis différenciés	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche didactique (D2) • Différenciation/aides individuels (D7)
Profil didactique 3, enseignant centré sur la fixation des savoirs par répétition	<ul style="list-style-type: none"> • Fixation des acquisitions • Langues d'enseignement

Bien entendu, chaque enseignant a, à la fois, un profil pédagogique et un profil didactique, et cette distinction entre les deux domaines n'est qu'un « construct » de chercheur pour identifier le poids des domaines et dimensions constitutifs des pratiques observées.

Dans la réalité de la pratique enseignante les trois domaines relationnel, pédagogique et didactique sont enchevêtrés et fonctionnent ensemble : tout enseignant est une personne qui, par ses actions et interactions construit un « climat relationnel » dans sa classe et pour faire classe, remplit un double agenda, «à la fois pédagogique et didactique », deux fonctions reliées et complémentaires (Leinhardt, 1986). Comme l'écrit M. Develay (2001) : « Pédagogie et didactique sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité ». Le métier d'enseignant est à la fois un métier « de la relation, de l'organisation, de la facilitation des conditions d'apprentissage et du savoir ».

La recherche a identifié un profil relationnel positif chez presque tous les enseignants observés et repéré des enseignants au profil pédagogique plus fort et au profil didactique moyen voire faible ou l'inverse ou des enseignants aux deux profils équilibrés. C'est pourquoi c'est principalement les dimensions du profil didactique diagnostiquées plus faibles qui devront être travaillées en formation.

Comme dans les autres travaux existants, les enseignants ont des profils de pratiques composites, avec des dominantes et des dimensions au poids varié. Il n'existe pas de profil pur, ni de profil définitif en soi, le contexte d'exercice amène l'enseignant à s'adapter au groupe-classe et à être plus ou moins porteur d'effets. Un profil de pratiques est un subtil dosage de dimensions lié à la personne et au contexte d'exercice. Le rapport final dressera un tableau de tous les croisements de profils observés en rapport avec les apprentissages des élèves.



LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PRATIQUES OBSERVÉES

Les apports de la recherche OPERA sur les pratiques enseignantes pour la formation des enseignants

Si on considère le lien entre les travaux du projet OPERA sur les pratiques enseignantes et la formation des enseignants, les chercheurs font le pari que le gain d'intelligibilité produit par la recherche, et concernant la connaissance des processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage, permet de fournir des outils conceptuels d'analyse aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux personnels d'encadrement qui peuvent les mettre en œuvre comme catégories, grilles de lecture, par exemple dans des dispositifs de formation comme les dispositifs d'analyse de pratiques (Altet, 1996, 2002, 2008, 2013 ; Paquay, Perrenoud). Il s'agit de faire expliciter les principaux gestes du métier, de faire prendre conscience de leur fonctionnement et effets sur les apprentissages. Il ne s'agit pas de donner des recettes toutes faites, des conseils pratiques à appliquer mais bien de rendre l'enseignant « lucide » sur ce qu'il fait et réfléchir avec lui à comment faire autrement pour pallier les difficultés observées.

Mais les savoirs issus de la recherche sur les pratiques enseignantes sont de nature différente des savoirs professionnels des enseignants et ont montré leur incapacité à être appliqués tels quels et directement. Par contre, ils semblent jouer un rôle essentiel comme catégories de lecture pour lire, faire prendre conscience, interpréter autrement et comprendre les situations d'enseignement-apprentissage. Ces savoirs de la recherche sur les pratiques enseignantes peuvent devenir des « savoirs outils » présentés, utilisés par les formateurs en formation et permettre à l'enseignant de passer de catégories intuitives de lecture de ses propres pratiques ou du sens commun, ou encore de prescriptions non interrogées de certains praticiens, à des outils d'interprétation fondés, appuyés sur des résultats argumentés qui aident à lire autrement les situations professionnelles, à comprendre le fonctionnement des pratiques et aboutissent à éviter tout dogmatisme (Altet, 2002).

Il s'agit donc non seulement de faire connaître aux enseignants ces savoirs issus de la recherche sur les pratiques mais de les « articuler », de les « transférer » et de les « transposer » à la pratique. Ce thème de la « transposition pragmatique » (P. Perrenoud, 2004) des savoirs théoriques pour enseigner pose la question des dispositifs adéquats du curriculum de formation professionnelle qui vont aider les stagiaires à « mobiliser » ces savoirs issus de la recherche à bon escient dans

l'interprétation des situations professionnelles vécues. Certains dispositifs comme « l'analyse de pratiques » sont menés à l'aide d'outils d'analyse provenant de la recherche afin d'intégrer des savoirs issus de la recherche aux autres savoirs enseignants pour mieux rendre intelligibles les pratiques. Ces outils conceptuels d'analyse, ces référents théoriques complémentaires facilitent la compréhension des processus analysés et la problématisation. Ce ne sont ni des recettes, ni des conseils, ni un discours déclaratif univoque sur la pratique analysée. Le formateur transpose les savoirs de la recherche en pratiques et en formation dans un langage de communication, de diffusion; il assure l'articulation de ces savoirs avec la pratique du formé. Pour les chercheurs d'OPERA, des dispositifs d'Analyse des pratiques mis en place à l'aide des savoirs de la recherche vont permettre de reconstruire un autre rapport à la pratique et de développer par la réflexivité, la construction d'un jugement professionnel, d'une attitude prudente, d'une problématisation, d'un discernement, d'une « praxis », ils vont aider les enseignants à sortir d'opinions toutes faites ou de représentations erronées sur l'apprentissage.

En effet, les études de cas avec les entretiens post-séances montrent que les enseignants, qui ont eu peu de formation ou une formation théorique, ont du mal à porter un jugement professionnel sur leurs pratiques, les trouvant à chaque fois systématiquement « passable » ou encore, à faire preuve de lucidité ou de discernement étant « satisfait » de tout ce qu'ils ont fait et n'envisageant pas le moindre ajustement.

Des dispositifs d'Analyse des pratiques à l'aide de savoirs issus sur les pratiques effectives au Burkina, de grilles de lecture, vont aider chaque enseignant à prendre alors conscience de la complexité des pratiques et les amener à une certaine compréhension de leur fonctionnement. Cela permet de prendre conscience qu'on pouvait faire autrement : c'est le point de départ d'une amélioration de la pratique.

Il s'agit donc, par ces dispositifs de construire chez les enseignants une posture de réflexivité qui leur permette une certaine lucidité pour questionner chemin faisant l'exercice de leur propre pratique.

Or, il n'y a donc pas d'Analyse de pratiques formatrice **sans « pratiques mises en œuvre »** dont part l'analyse (les séances observées), **sans « théorie »** = sans référents théoriques issus de la recherche ou formalisés à partir de la pratique, « moyens » pour réfléchir, « savoirs-outils » pour problématiser, pour

sortir des routines, recadrer, élargir le registre des réponses possibles, pour permettre la prise en compte de la complexité de l'action, de son sens (les savoirs issus des résultats de la recherche) mais aussi **sans formateur-accompagnateur ou pairs** qui aident un enseignant à mener l'analyse par la réflexion à l'aide de ces outils maîtrisés (les personnels d'encadrement membres de l'équipe locale OPERA).

C'est ce que Perrenoud a appelé « le paradoxe » de l'Analyse de pratiques : « c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques » mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur et d'outils, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action.

Le changement relève donc d'abord de l'enseignant et des formateurs d'enseignants qui transfèrent ce savoir scientifique ; les formateurs servent alors d'interface entre la recherche et la pratique ; il importe qu'ils puissent fonder les référents théoriques qu'ils utilisent sur la recherche et qu'ils puissent mener ou être associés à des projets de recherche qui leur permettront de soumettre à critique les fondements de leur formation (J. Donnay, M. Bru, 2002).

Les travaux d'OPERA montrent que recherche et formation peuvent s'enrichir mutuellement et que l'enseignant professionnel peut nourrir son jugement, son discernement à partir des résultats de la recherche. A la recherche sur les pratiques enseignantes nécessaire à la professionnalisation du métier d'enseignant, s'ajoutent d'ailleurs les recherches récentes sur la formation qui aident aussi à mieux comprendre le processus d'apprentissage professionnel.

La question posée est bien celle de la mise en relation de ces différents savoirs, celle des rapports entre les différents types d'acteurs, praticiens, formateurs, chercheurs qui collaborent à la recherche.

Pistes de modules de formation/outils de formation. Selon les besoins identifiés par OPERA dans le contexte observé :

1- Dispositif, Module de formation à l'auto-observation et à l'analyse des pratiques pour l'amélioration des pratiques :

A partir de transcriptions papier anonymées des séances de CP2 et de CM2 observées, amener des groupes d'enseignants avec un formateur, à analyser les pratiques décrites, à comprendre le fonctionnement d'une pratique à partir de l'analyse de ses 3 domaines constitutifs, à faire le lien entre pratique d'enseignement et effets sur l'apprentissage des élèves.

Ces dispositifs visent à mettre en place une formation professionnalisante par une centration sur la pratique, par une démarche qui se décentre de l'action et permet une clarification des variables en jeu, pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions puis dans l'étape d'analyse, une mise en relation des facteurs par rapport aux apprentissages des élèves.

Ce type de formation sert de levier de changement des représentations et des pratiques et favorise la construction d'un jugement professionnel.

Les enjeux consistent à donner à l'enseignant les moyens de penser son action :

- par une analyse rétrospective de l'action observée,
- par la conception et une analyse anticipatrice de nouvelles pratiques : il s'agit de faire concevoir et préparer de nouvelles séances à partir de l'analyse de celles qui ont été visionnées ou retranscrites.

2- Module de formation à l'observation du processus enseignement-apprentissage, de ses domaines constitutifs, de ses dimensions pratiques et ses effets sur l'apprentissage des élèves

Analyse de séances enregistrées pour identifier les activités du Maître et des élèves et les résultats.

3- Module de formation à la gestion du groupe-classe (classes pléthoriques)

Module sur comment fonctionne un groupe-classe, la place des règles et la nécessité de se plier à des procédures, à une discipline scolaire. On ne peut transiger avec le respect des règles en classe, or tous les élèves ne sont pas calmes ni dociles, surtout quand ils sont nombreux. Il s'agit pour l'enseignant, d'instaurer un climat favorable au travail et à l'apprentissage, de faire accepter les règles, les principes qui sont reconnus comme légitimes, le respect d'autrui, l'activité pour apprendre, de se faire obéir volontairement par tous les élèves du groupe, en réussissant à éviter l'usage de la force, punition, sanction souvent inadaptées et vécues comme injustes, en prenant en compte les différents facteurs en jeu : les facteurs liés aux caractéristiques de la situation d'enseignement-apprentissage ; les facteurs psychologiques et les phénomènes de groupe ; les facteurs sociologiques ; Il s'agit de montrer aux enseignants que la qualité des relations dans une classe dépend du rapport que les élèves entretiennent avec le savoir, rapport qui se construit avec et par le maître, avec et par les autres élèves. On ne résout pas les problèmes de discipline indépendamment de l'acte d'enseigner. Il s'agit de faire comprendre au Maître que l'autorité c'est l'influence reconnue du maître dans la construction des savoirs ; avoir de l'autorité, c'est arriver à se faire obéir sans utiliser la force (ni la menace). C'est donc arriver à ce que les élèves nous obéissent

volontairement, et pour cela, il faut qu'ils considèrent les ordres que nous leur donnons comme légitimes. Or c'est en s'efforçant de faire accéder les élèves aux savoirs qu'on a le plus de chance de se rendre légitime à leurs yeux.

4- Modules de formation aux didactiques disciplinaires :

Un module devra porter sur ce qu'est la didactique disciplinaire avec son champ de connaissances déterminé, sur l'appropriation des concepts construits par les didactiques des disciplines, des outils pour lire et construire des situations d'apprentissage en français, calcul, éveil, pour être au clair sur les contenus à enseigner et sur leur traduction en objectifs d'apprentissage, pour concevoir des situations d'apprentissage où l'élève construise lui-même le savoir, en étant attentif au rapport des élèves au savoir, en remettant en cause ses conceptions, en analysant ses erreurs, pour organiser des situations-problèmes en proposant à l'élève une tâche complexe, un problème qui constitue pour lui « un obstacle », occasion d'un véritable apprentissage.

Cela exige que le Maître ait une pleine maîtrise des savoirs auxquels il veut que l'élève accède; il lui faut aussi avoir une idée précise de la structure cognitive actuelle de ses élèves. Dans certaines classes observées, particulièrement en CP2, certains enseignants, recrutés au niveau du BEPC ne semblaient pas maîtriser ces questions, et des formations dans ce champ semblent nécessaires.

5- Module de formation à l'évaluation, aux types, fonctions de l'évaluation :

Il s'agit de gérer la progression des apprentissages par une évaluation formative, par la régulation ; Module didactique de formation à l'analyse et la correction des erreurs et à la remédiation pour former l'enseignant à travailler à partir des erreurs des élèves et des obstacles d'apprentissage.

6- Module de formation à la résolution de problèmes, au transfert et au réinvestissement, à la mobilisation des savoirs pour la construction des compétences ainsi qu'à la métacognition.

Il s'agit d'apprendre à concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves afin de les mettre davantage en activité de recherche, de mobilisation de savoirs et de construction de compétences et de développer la capacité de métacognition et d'auto-évaluation de chaque élève. La fixation des savoirs acquis se fait essentiellement par répétition, une formation à la conception de tâches complexes de structuration et d'intégration des savoirs est à envisager.

7- Module de formation à la différenciation :

Comment prendre en compte les particularités de

chaque élève, saisir chaque élève dans sa différence, pratiquer sur lui une évaluation qui permette de repérer ses difficultés puis d'y remédier. Comment concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation qui sollicitent chaque élève dans sa zone de développement proche dans une classe nombreuse ? Décloisonner, pratiquer du monitorat, du soutien entre élèves par sous-groupes avec certaines formes d'enseignement mutuel en organisant des « sous-ensembles placés sous la responsabilité de « chefs de groupe, de petits maîtres ».

8- Module de formation à l'expression écrite et orale

Certains enseignants ont besoin de renforcement en langues pour améliorer leur enseignement. Des modules IFADEM existants pourront être adaptés aux besoins recueillis dans les séances observées.

9- Module de formation sur le sens des apprentissages, sur la motivation des élèves :

Tout apprentissage est recherche de sens. Il est essentiel pour un enseignant de comprendre le sens que les élèves donnent à l'école et notamment le rapport qu'ils ont au savoir et le rapport qu'ils ont avec la loi (Develay, 1996). Pour s'engager dans les activités scolaires et y persévérer, l'enfant a besoin qu'on l'aide à appréhender positivement les situations d'apprentissage, ses propres capacités et le sens réel de l'école. L'enseignant, dans son action, doit être soucieux de l'investissement durable de ses élèves dans l'apprentissage, de les aider à s'approprier les objectifs du processus d'enseignement-apprentissage, un des facteurs de motivation pour la tâche, d'engagement volontaire et soutenu dans les activités, de projection dans l'avenir, ce que ne permet pas la démarche PPO centrée sur des résultats immédiats. A cet effet, un module de formation sur la situation d'enseignement-apprentissage motivant, sur les facteurs et le processus de motivation scolaire des élèves peut être d'une utilité pour prévenir les découragements, le désinvestissement scolaire et le décrochage au finish, surtout chez les filles reconnues comme plus sujettes à la démotivation scolaire dans nos pays (l'étude contextuelle montre qu'elles perdent pied surtout au stade du CM2).

10- Outils vidéo de formation, petits films sur diverses thématiques :

Construction de séances à analyser sur des aspects pédagogiques ou didactiques à travailler Autres...

Ces dix pistes ne sont que quelques propositions de départ qui devront être débattues lors du séminaire de restitution pour mettre en place des Ateliers de conception de formations en lien avec les besoins repérés par la Recherche OPERA dont la finalité est l'amélioration de la qualité de l'éducation.



CONCLUSION



10



CONCLUSION

Dans la veine du dernier rapport de l'UNESCO (UNESCO, 2014) sur la situation de l'éducation dans le monde qui pointe du doigt la faible qualité de celle-ci, OPERA est une recherche visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne. Elle vise, à travers l'observation des pratiques enseignantes, à cerner la réalité des classes dans le but d'identifier des pratiques porteuses d'effets positifs sur les apprentissages des élèves, des pratiques qui pourront être valorisées en servant de base à des formations des enseignants.

Conçu dans la logique d'une recherche bottom-up, OPERA, dans le respect des normes scientifiques internationales en la matière, s'est évertué à recueillir des informations pour pouvoir décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes en observant des enseignants dans leur classe au Burkina Faso. Comme cela a été expliqué dans le présent rapport, l'étude du contexte éducatif burkinabè et de la situation des enseignants du primaire a été le point de départ de cette recherche. Des outils co-construits, questionnaires aux enseignants de CP2 et CM2 et aux directeurs de 45 écoles réparties dans différentes régions du Burkina Faso échantillonnées pour l'étude, grilles pour les observations en 2 phases des enseignants des classes de CP2 et CM2 de ces 45 écoles en calcul, éveil et français avec des enregistrements audio et vidéo, ont produit des données qui, traitées et analysées en différentes étapes ont permis l'atteinte de résultats dignes d'intérêt pour les acteurs et décideurs du système éducatif burkinabè et d'ASS de manière générale.

A un premier niveau de traitement, **catégorisation 1 selon le profil socio-professionnel** des enseignants sur la base de leurs déclarations dans le questionnaire qui leur a été soumis, on a pu faire le constat que du point de vue des conceptions du processus d'enseignement-apprentissage, ils sont majoritairement dans une logique d'apprentissage centrée donc sur l'élève et moins dans une logique d'enseignement. 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 tout au plus 10 ans) et chez les hommes. Un fait marquant est en effet le constat que les femmes n'affirment pas une conception particulière du processus d'enseignement-appren-

tissage, se répartissant assez équitablement entre les deux types de conception, enseignement (centrée sur le maître) et apprentissage (centré sur l'élève). Quatre catégories ont pu être dégagées à cette 1ère étape de catégorisation des enseignants selon leur **profil professionnel** mettant en rapport la conception du processus enseignement-apprentissage et le nombre d'années d'expérience :

- **Catégorie 1** : « Inférieur ou égal à 10 ans »,
« Logique d'enseignement » ;
- **Catégorie 2** : « Inférieur ou égal à 10 ans »,
« Logique d'apprentissage » ;
- **Catégorie 3** : « Supérieur à 10 ans »,
« Logique d'enseignement » ;
- **Catégorie 4** : « Supérieur à 10 ans »,
« Logique d'apprentissage » .

La seconde étape est un processus ayant conduit à la **catégorisation 2** combinant profils pédagogique et didactique avec la catégorisation 1. Faisant le constat, sur la base du traitement des données des observations de classes, que celles-ci font montre d'un climat relationnel (domaine 1) essentiellement positif, cette seconde catégorisation a pris en compte les deux autres domaines, pédagogique et didactique constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage. Des profils ont pu être identifiés à la suite de l'analyse en composantes principales (ACP), au plan des pratiques pédagogiques et de celles didactiques qui ont été associées à la catégorisation précédente.

Au plan des **profils pédagogiques**, trois profils dominants se sont dégagés :

- le premier profil de pratiques pédagogiques mettant l'accent sur le questionnement pour faciliter les apprentissages et les stimuler (type socratique) fait ressortir une contribution majeure de 6 enseignants dont la conception du processus enseignement-apprentissage est essentiellement (à l'exception d'une seule classe sur les 6) celle d'apprentissage quelle que soit la durée de l'expérience professionnelle (4 sur les 5 ont toutefois une expérience professionnelle de plus de 10 ans) mais exclusivement en CM2. En se centrant sur ces 4 classes de CM2, la relation avec les résultats des élèves montre 2 classes de niveau fort, 1 de niveau moyen et la dernière de niveau faible ;

- le second profil de pratiques pédagogiques est orienté vers *le fonctionnement organisationnel*, l'organisation de l'espace et du temps ainsi *que l'organisation du travail de la classe avec le respect* des règles propices aux apprentissages ;
- le troisième profil est celui de la facilitation centrée sur l'évaluation afin de pousser à l'effort dans le temps imparti aux apprentissages.

Au **plan des profils didactiques**, également 3 profils ont été repérés :

- le profil didactique 1 est celui du *Maître didacticien* attentif *à la construction du savoir dans une matière donnée* et c'est un profil auquel contribuent fortement 4 maîtres qui sont, pour 3 d'entre eux, dans une logique d'apprentissage avec en majorité (2 sur les 3) une ancienneté de plus de 10 ans. Du point de vue des résultats scolaires des 4 classes concernées, 1 est de niveau «fort», 2 de niveau «moyen» et 1 de niveau «faible» ;
- le profil didactique 2 est celui du *Maître réflexif* qui est attentif à la métacognition, qui conceptualise, met en relation les disciplines ;
- le profil didactique 3 est celui du *Maître transmissif, applicationniste ou classique* usant beaucoup de la répétition.

Ce processus de profilage qui sépare dans un premier temps « pédagogique et didactique » selon le « construct » des chercheurs pour mieux identifier les variables en jeu, a ensuite été suivi de leur croisement entre eux, puis avec la catégorisation 1 conduit aux 4 profils de 2ème catégorisation rapprochée de la précédente, avec l'identification des enseignants qui contribuent fortement aux deux profils à la fois de façon équilibrée.

Quant à la **catégorisation 3** qui a fait la jonction entre la catégorisation 2 et les notes des élèves, elle a pu montrer par exemple que les 3 classes qui ont émergé lors de la catégorisation 2 sont celles qui, classées « fortes » du point de vue des résultats scolaires des élèves, ont toutes des maîtres au profil professionnel dit « Supérieur à 10 ans, Logique d'apprentissage ».

Des études de cas uniques et croisés ont clos le processus en apportant plus d'éclairage sur les constats faits par des analyses de types statistiques.

La recherche OPERA est donc bien un processus de collecte d'informations, d'observation et d'analyse de données en différentes étapes dans le souci de cerner les

pratiques des enseignants et leurs effets potentiels sur les apprentissages des élèves. Elle a permis de prendre pour acquis le fait que les classes burkinabè évoluent en général dans un climat relationnel propice aux apprentissages. Cependant, du point de vue pédagogique et didactique, si de réels atouts sont dénombrés, des améliorations des pratiques des enseignants sont possibles surtout au niveau didactique de la structuration des savoirs afin d'améliorer les apprentissages des élèves, but ultime d'OPERA.

C'est ainsi que l'on a pu noter que les classes sont très participatives en général, du fait d'une sollicitation par questionnement très présent de la part des enseignants. Ces derniers évoluent dans un contexte où ils ont été préparé à enseigner selon une logique de pédagogie par objectifs (PPO), mus surtout par une trame d'objectifs très précis, mais avec un effort de centration sur l'élève qui doit participer à la construction des nouveaux savoirs. Cependant, cette approche pêche par le fait qu'elle a une portée de réussite surtout immédiate et donc peu durable, peu axée sur les « moyens de la réussite des apprentissages » (Altet, 2013).

La question reste donc posée de savoir si le niveau de recrutement et la nature de leur formation permettent aux enseignants suffisamment de recul pour s'interroger sur leurs pratiques, sur la relation entre ces pratiques et les théories sous-jacentes, si cela les rend à même d'opérer un ajustement constant et adéquat de leurs pratiques aux individualités, aux contextes spécifiques des classes qu'ils rencontrent dans leur carrière dont la toile de fond reste toutefois la pléthore des effectifs. Les réponses à ces questions sont induites par les catégorisations que les analyses des données ont permis d'opérer et que les études de cas ont aidé à situer davantage.

Au plan pédagogique, la pléthore des effectifs-classes est une contrainte avec laquelle il faut composer et les enseignants le font en tablant en général sur la technique interrogative, les corrections collectives, l'auto-correction ou la régulation des exercices et des travaux de groupes même si ces derniers méritent d'être intensifiés. Ces pratiques dans un tel contexte sont à saluer, notamment l'organisation de la classe en sous-groupes permanents de travail et la disposition en conséquence du mobilier.

Cependant, il faut une bonne articulation du pédagogique et du didactique car comme cela a été montré tout au long du rapport, l'enseignement correspond à un « double agenda » pédagogique et didactique (Leinhardt, 1986), c'est un métier « de la relation, de

l'organisation des conditions d'apprentissage et du savoir » (Altet, 2013). Ces trois dimensions, relationnelle, pédagogique, didactique sont étroitement imbriquées et doivent être en équilibre constant pour favoriser les apprentissages dans les situations d'enseignement-apprentissage choisies par l'enseignant avec des tensions et des contraintes à gérer. Ainsi, la contrainte des effectifs, spécifiques aux classes observées *devra être analysée et prise en compte. On constate la difficulté à :*

- la mise en activité plus fréquente des élèves que ce soit en sous-groupes (pourquoi pas dans la logique d'une variante de Phillips 6/6 sans besoin de déplacement des élèves) ou individuellement avec un temps suffisant de réflexion aboutissant à l'exploitation de certaines productions et de la correction en plénière des erreurs commises par certains au profit de tous ;
- l'attention portée aux individualités, surtout les plus faibles : *malgré l'utilisation du système des relais (responsables de groupes) comme le font certains enseignants et qui permettent aux élèves de se sentir alors plus impliqués, soutenus, motivés ;*
- la mobilité du maître dans la classe car cette mobilité apparaît importante dans une visée d'attention aux élèves, d'implication, de supervision, de contrôle des activités, de proximité avec les élèves et de maintien de l'ordre.

Cette contrainte des effectifs et les conditions générales de travail (matériel didactique, fournitures scolaires en nombre et qualité pas toujours suffisants) imposent aussi une organisation claire, le rappel fréquent des consignes et règles de travail et même une complicité en termes de règles tacites. L'exemple des coups de bâton sur la table comme signaux de départ ou d'achèvement d'une activité, comme on l'a souvent vu dans les classes, surtout au CP2, y participent, *et se situent bien* dans une logique incessante de stimulus-réponse avec des activités morcelées, répétitives, faisant peu appel au transfert des acquis, aux synthèses des connaissances, aux réflexions soutenues et surtout à la réflexion sur les démarches d'apprentissage.

Aussi, la recherche OPERA a-t-elle été l'occasion de repérer des pratiques *diverses, certaines déjà en cours chez certains maîtres, sont à valoriser et à partager mais a aussi permis d'identifier des limites générales, des manques de formation à prendre en compte* dans une démarche de renforcement des capacités des maîtres.

De manière synthétique et exemplative, les pistes qui se dégagent déjà des résultats OPERA et qui ont été discutées dans le présent rapport sont celles relatives :

- A la mise à disposition des enseignants d'outils conceptuels d'analyse de pratiques et leur formation afférente ;
- A l'élaboration de modules de formation à la gestion des classes pléthoriques, à la différenciation du processus d'enseignement-apprentissage, aux didactiques disciplinaires, aux types et fonctions de l'évaluation, à la motivation scolaire des élèves, etc.

Il convient de noter que les potentialités de la recherche OPERA en matière d'exploitation de données, en matière de pistes de formation des enseignants et de leurs encadreurs ne s'achèveront pas avec les rapports scientifiques et les outils de formation qui auront été produits dans le cadre de la durée impartie au projet. Le rapport final de 2015 présentera les outils de formation conçus à partir de l'ensemble des résultats de la recherche.

De plus, OPERA a généré une masse très importante d'informations, de données sur les pratiques des enseignants qui pourront toujours être exploitées dans le cadre de futures recherches doctorales, d'enseignants-chercheurs ou d'encadreurs. Ces données restent la propriété de l'Université de Koudougou qui ne devra pas manquer d'en susciter l'utilisation. C'est ainsi le lieu d'insister sur la valeur heuristique de cette recherche, allant dans le sens de ses retombées en termes de renforcements des capacités de l'UK : formation d'une masse critique d'enseignants-chercheurs, d'encadreurs, d'étudiants dans le domaine de l'observation des pratiques enseignantes, équipement du laboratoire LAPAME pour faciliter de telles recherches ultérieures.

Toutefois, toute recherche a ses limites et OPERA ne déroge sans doute pas à cette règle.

OPERA a opté pour une démarche plurielle quantitative et qualitative de recherche et comme souvent dans ces cas, le premier réflexe est celui de s'intéresser de manière non seulement intensive comme l'exige l'approche mais aussi extensive, à toutes informations susceptibles d'apporter un quelconque éclairage à l'objet de la recherche. Cela, dans la situation qui nous concerne, supposait aussi une préparation assez soutenue et dans un temps qui doit être suffisant, des acteurs (notamment pour les étudiants impliqués dans les observations). L'insuffisance d'une telle préparation a pu induire à un moment ou à un autre quelques OPERATIONS imprévues de rectifications coûteuses en temps et qui auraient peut-être pu être investies ailleurs.

Par ailleurs, la masse de données collectées et disponibles ne pouvant être entièrement exploitées dans les délais impartis, des choix de regroupement des codages ont été opérés, d'autres auraient pu faits (de séquentialisation, de traitements, d'analyse, ...) et pourront être discutés.

Loin d'être des limites réelles à la qualité des résultats obtenus, il s'agit là davantage d'un réalisme et de la conscience d'une nécessaire réflexivité sur le processus de la recherche de la part de chercheurs soucieux de la qualité de leur démarche.

Du reste, comme déjà dit, OPERA est une ressource inestimable pour tout chercheur intéressé à s'impliquer dans la recherche de solutions à la crise de qualité des systèmes éducatifs, crise qui mobilise les acteurs à l'échelle mondiale, des acteurs convaincus que l'enseignant est la clé de l'amélioration de cette qualité.



BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES

- **Abraham, R. G., & Vann, R. J.** (1987). *Strategies of two language learners : A case study.* In **A. Wenden & J. Rubin** (Eds.), *Learner strategies in language learning* (85–102). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/International.
- **Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM).** (n.d.). *Etude qualitative Cadre méthodologique et Synthèse des résultats. Recommandation « Concilier la vie en collectivité et la personnalisation de l'accueil et de l'accompagnement »*, Septembre 2008 – Mars 2009. - [En ligne] http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/etude_quali_vie_en_collectivite_anesm.pdf (consulté le 14 janvier 2015).
- **Albero, B.** (2010). *L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner.* **B. Albero & N. Poteaux** (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, (15-25). Paris : Maison des Sciences de l'Homme. - [En ligne] <http://hal.univ-brest.fr/hal-00579008/document> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Alexander, R.** (2013). *Teaching and learning: the quality imperative revisited. Teaching and Learning for Development: the 2013/14 Education for All Global Monitoring Report. Conference organised by the Norwegian National Commission for UNESCO, Norad, the Norwegian Refugee Council and the University of Oslo.* Oslo: February 3. - [En ligne] <http://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2014/02/Alexander-Oslo-GMR-2014B.pdf> (consulté le 28 décembre 2014).
- **Alexandre, M.** (2013). *La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. - [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32%281%29/rq-32-1-Alexandre.pdf (consulté le 5 janvier 2015).
- **Altet, M.** (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris : PUF.
- **Altet, M.** (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage.* Paris : PUF.
- **Altet, M.** (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle.* *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- **Altet, M.** (2006). *Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier ; L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles.* *Recherche et Formation*, 51, 11-25. - [En ligne] <http://rechercheformation.revues.org/465?lang=en> (consulté le 12 janvier 2015).
- **Altet, M.** (2006, 2013). *Les pédagogies de l'apprentissage.* Quadrige, Paris : PUF.
- **Altet, M.** (2007). *Recherches sur les pratiques enseignantes : de la description aux invariants, vers des outils pour la formation des enseignants*, Actes Colloque OPEN, Naples.
- **Altet, M.** (2012). *Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser.* **L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud** (Eds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 28-40). (4^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- **Altet, M., & Britten, D.** (1986). *Micro-enseignement et formation des enseignants.* Paris : PUF.
- **Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert C.** (1996). *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2.* *Les dossiers d'Education et de Formation*, 70.
- **Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C.** (1994). *Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2.* *Les Dossiers d'Education et Formations*, n° 44.
- **Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C.** (2012). *Observer les pratiques enseignantes.* Paris : L'Harmattan.
- **Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (Eds.)** (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances.* Bruxelles : De Boeck Université.
- **Altet, M., Fabre, M., Morin, C., Orange, C. D., & Vinatier, I.** (2003). *Analyse plurielle de débats scientifiques, Séminaire analyse plurielle décembre 2003*, Nantes, Réseau OPEN – CREN, Rapport (Non publié).
- **Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (Eds.)** (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- **Altet, M.** (1997, 2013). *Les pédagogies de l'apprentissage.* Paris : PUF.
- **Altet, M.** (2009). *De la psychopédagogie aux sciences de l'Education : les recherches sur les pratiques enseignantes.* Paris : Vuibert.
- **Altinok, N., & Bourdon, J.** (2012). *Les compétences fondamentales et le développement : peut-on évaluer les systèmes*

éducatifs par le niveau d'acquisition homogène d'un bloc de compétences de base ? Luxembourg : ADMEE. [En ligne] http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A12_01.pdf (consulté le 20 décembre 2014 à 17h 45).

- **Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2005).** *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : Etat de l'art en marketing.* [En ligne] http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Anisimova, T., & Thomson, S.B. (2012).** *Using multi- method research methodologies for more informed decision-making.* *JOAAG*, 7(1), 96-104. [En ligne] http://joaag.com/uploads/7_1_8_Research_method_Anisimova_and_Thomson_FINAL.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Argyris, C., & Schön, D. (2002).** *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique.* Bruxelles : De Boeck.
- **Astolfi, J.-P. (1991).** *Quelques logiques de construction d'une séquence d'apprentissage en sciences : l'exemple de la géologie à l'école élémentaire.* *ASTER*, 13, 157-186. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA013-08.pdf> (consulté le 15 janvier 2015)
- **Bandura, A. (2003).** *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.
- **Banque mondiale., PNUD., UNECO., & UNICEF. (1990).** *Rapport final de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.* New York : Commission interinstitutions.
- **Barahinduka, E. (2010).** *Les déterminants de l'efficacité des enseignants. Le cas du test cantonal à la fin de la scolarité primaire du Burundi. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Cheikh Anta DIOP Dakar, Dakar.* [En ligne] <http://www.fastef.ucad.sn/memthes/etienne%28doctorat%29.pdf> (consulté le 11 janvier 2015).
- **Barbier, J.-M. (dir.). (2000).** *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris : PUF.
- **Barbier, J.-M., Berton, F., & Boru, J.-J. (dir.). (1996).** *Situations de travail et formation.* Paris : l'Harmattan.
- **Barrère, A. (2003).** *Le travail des enseignants.* Paris : PUF.
- **Baxter, P., & Jack, S. (2008).** *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers.* *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. West Hamilton: McMaster University. [En ligne] <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Bernard, J.M., Tiyab, B.F., & Vianou, K. (2004).** *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC. PASEC/CONFEMEN.* [En ligne] http://www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **Berrada, S. (2010).** *Mettre en œuvre son enseignement.* [En ligne] http://catice.ac-besancon.fr/sbssa/IMG/pdf/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement.pdf (consulté le 19 novembre 2013).
- **Blanchard-Laville, C. (2001).** *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : PUF.
- **Blaser, C. (2009).** *Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante.* *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.
- **Bourdon, J., Frölich, M., & Michaelowa, K. (2007).** *Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa, Discussion paper series. Institute for the Study of Labor, June.*
- **Bressoux, P. (1994).** *Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres.* *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137. [En ligne] http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_8.pdf (consulté le 06 janvier 2015).
- **Bressoux, P. (2012).** *L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. Regards croisés sur l'économie*, 2(12), 208-217. Doi: 10.3917/rce.012.0208
- **Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999).** *Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire.* *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1097 (consulté le 17 janvier 2015).
- **Briggs, K. L., & Wohlstetter, P. (2003).** *Key Elements of Successful School-Based Management Strategy.* *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 351-372.
- **Brousseau, G. (1998).** *Théorie des situations didactiques.* Grenoble : La pensée sauvage.
- **Brown, P. A. (2008).** *A Review of the Literature on Case Study Research.* *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(1), july. [En ligne] <http://www.cjnse-rcjce.synergiesprairies.ca/ojs2/index.php/.../20> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Bru, M. (1991).** *Les variations didactiques dans l'organisation 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.
- **Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007).** *Les organisateurs de l'activité enseignante Perspectives croisées. Recherche et formation*, 56. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056.pdf> (consulté le 07 janvier 2015).

- **Bruner, J.** (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- **Bruns, B.** (2014). *Improving Governance, Delivering Better Education. Producing Results in Education*. Oxford: April 10-11.
- **Bucheton, D. (dir.)**. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- **CAEP.** (2014). *Definitions and Examples of Different Types of Case Studies, CAEP Conference, Spring 2014 Case Study*. [En ligne] https://caepnet.files.wordpress.com/2014/04/case_study_handout_1.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Cambridge Education, MOKORO, Oxford Policy Management.** (2009). *Evaluation à mi-parcours de l'Initiative Fast Track pour l'EPT, Projet de Rapport de Synthèse2, Annexes, 21 novembre*. [En ligne] http://www.ntiposoftware.com/domaine_200/pdf/fti_draft_report_vol_2_annexes_a_k_french_full_annex.pdf (consulté le 29 décembre 2014).
- **Campbell, D. F., & Machado, A. A.** (2013). *Critique. Ensuring quality in qualitative inquiry: Using key concepts as guidelines*. *Motriz, Rio Claro, 19(3)*, 572-579. São Paulo : jul/sep. [En ligne] <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/111502/S1980-65742013000300007.pdf?sequence=1> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Carlier, G., Renard, J-P., & Paquay, L. (dir.)**. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.
- **Carnoy, M., Chisholm, L., & Chilisa, B.**(2012). *The low achievement trap: comparing schooling in Botswana and South Africa*. Cape Town : Human Sciences Research Council.
- **Carnus, M. F.** (2011). *Vers une autre intelligibilité de la question des effets des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves, Actes Séminaire Réseau OPEN, Mons*.
- **Carré, Ph., & Caspar, P. (dir.)**. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- **Centre de démonstration des méthodes, matériels et techniques d'éducation.** (1975). *Documents sur les nouvelles approches dans la formation des maîtres, n°3. L'analyse des interactions de Flanders*. Paris : Unesco. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000044/004484fb.pdf> (consulté le 13 décembre 2014 à 19h 14).
- **Centre de recherches en éducation de l'Université de Nantes** (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage, Cahiers du CREN, Centre régional de documentation des Pays de la Loire, Nantes*.
- **Champy, Ph., & Étévé, Ch.(dir.)**.(1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université.
- **Chapelle, G., & Dupriez, V. (Eds)**. (2007). *Enseigner*. Paris : PUF.
- **Charlot, B.** (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- **Cheriet, F.** (2010). *L'utilisation des études de cas pour analyser les coOPERations inter-entreprises : des justifications méthodologiques au pragmatisme empirique. Working-paper – UMR MOISA*. Alger : 7 février.
- **Chiraz, B. K., & Mustapha, Z. (n.d.)**. *UV Introduction à la didactique*. [En ligne] <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/61/1/introduction-didactique.pdf> (page consultée le 16 janvier 2015).
- **CIEP** (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. [En ligne] <http://www.afd.fr/webdav/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf> (consulté le 14 janvier 2015).
- **Clanet, J. (dir.)**. (2009) *Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?* Rennes : PUR.
- **Clanet, J., & Talbot, L.** (2007). *Etudes des pratiques d'enseignement dans leurs relations aux apprentissages des élèves*. Toulouse/Sherbrooke : GPE-CREFI-T. [En ligne]http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/journees/ppt_octobre_2007/clanet_talbot.pdf (consulté le 06 janvier 2015).
- **Clot, Y.** (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- **Coche, F., Kahn, S., & Robin, F.** (2006). *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite des élèves venant de milieux défavorisés*. Bruxelles : ULB. [En ligne]http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.enseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo_id%3D2632%26do_check%3D&ei=RG6DU4CEA6jI0wXM8ICQBA&usg=AFQjCNGbEg4G0sw7YsN3-_jCVNOiDvJnkg (consulté le 15 décembre 2014).
- **Collerette, P.** (n.d.). *Étude de Cas (Méthode Des)*. In A. Mucchielli (dir.). (2009, 2012). *Dictionnaire des Méthodes Qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Collin.
- **Combs, J. P., & Onwuegbuzie, A. J.** (2010). *Describing and Illustrating Data Analysis in Mixed Research*. *International Journal of Education, 2(2)E13*, 1-23. [En ligne] www.macrothink.org (consulté le 11 janvier 2015).
- **CONFEMEN.** (2009). *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso: les effets du contexte,, les facteurs pour agir*. [En ligne] http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Burkina_2009.pdf (consulté le 16 décembre 2014).
- **CONFEMEN.** (2012). *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et Perspectives*. Dakar : Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN. [En ligne] <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/01/DRO-SUR-LA-QUALITE-DE-L-EDUCATION.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).

- **CONFEMEN.** (2013). *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN(PASEC), Initial Technical Meeting OECD.* Paris : 27, 28 juin. [En ligne] http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Faboutpisa%2F1.%2520PASEC_PISA_For_Development%2520final%2520version.pptx&ei=sT5OVNO5E4jtaKOigZgC&usg=AFQjCNEzakS7Ehc3dT0FUpXFNY_b3TtXjQ (consulté le 21 décembre 2014).
- **CONFEMEN., & AIF.** (2004). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base au Niger. Quel bilan ?* [En ligne] http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Niger_thematique-10.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **CONFEMEN/PASEC.** (2012). *Scolarisation primaire universelle et qualité de l'éducation en Afrique Subsaharienne francophone. De la problématique enseignante aux questions de gestion.* Dakar : Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN. [En ligne] http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/plaquette_profils_enseignants-2.pdf (consulté le 15 janvier 2015).
- **Coombs, Ph. H.** (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes.* Paris : PUF
- **Cordié, A.** (1998). *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse.* Paris : Seuil.
- **Cross, D., Khanfour-Armalé, R., Badreddine, Z., Malkoun, L., & Seck, M.** (2009, 2010). *Méthodologie de mise au point d'un consensus entre chercheurs : le cas du thème.* [En ligne] <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00979830> (consulté le 17 janvier 2015).
- **Dagenais, C., & Ridde, V.** (2012). *Approches et pratiques en évaluation de programme.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- **Danzig, A.** (2010). *How Qualitative Research Works: An Essay Review.* *Education Review*, 13(14). [En ligne] <http://www.edrev.info/essays/v13n14.pdf> (consulté le 14 janvier 2015).
- **David, A.** (2005). *Des rapports entre généralisation et actionnabilité : le statut des connaissances dans les études de cas.* Article présenté à la conférence de l'AIMS, La Havre. In *Revue Sciences de Gestion*, 39, 139-166. [En ligne] <http://afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/david.pdf> (consulté le 10 janvier 2015 à 14h 14).
- **De Ketele, J-M.** (1980). *Observer pour éduquer.* Berne/francfort/M. : Peter Lang.
- **De Landsheere, G.** (1976). *Introduction à la recherche en éducation.* Paris : Armand Colin-Bourrelrier.
- **De Peretti, A.** (1991). *Organiser des formations.* Paris : Hachette.
- **Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB** du 04 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.
- **DÉCRET N°2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE** portant adoption de la lettre de politique éducative, du 3 novembre 2008, Burkina Faso.
- **DÉCRET N°2009-644/PRES/PM/MEBA/MAHRH/MASSN/MESSRS/MATD/MJE** du 8 septembre 2009, portant organisation de l'Éducation non formelle, Burkina Faso.
- **Demilly, L.** (2008). *Politiques de la relation, Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles.* Villeneuve d'Ascq : PUSeptentrion.
- **Demeuse, M. (coord.)** (2012). *Des coulisses des évaluations internationales à leur influence. Effets observés et problèmes méthodologiques. Éducation comparée, n° 7.* [En ligne] http://www.i6doc.com/resources/titles/28001100335670/extras/87239-AFEC-Malet-Educationcomparee-7-INT_1_.pdf (consulté le 22 décembre 2014).
- **Depover, C., & Jonnaert, P.** (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques aux curriculums. Hommage à Louis D'Hainaut.* Bruxelles : De Boeck.
- **Develay, M.** (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : PUF.
- **Dewey, J.** (1975). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation.* Paris : Armand Colin.
- **Diompy, D. P.** (2014). *De la mobilité de carrières du personnel enseignant dans le moyen secondaire au Sénégal : perceptions des acteurs.* Mémoire de Master en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar. [En ligne] <http://www.fastef.ucad.sn/memthes/diompy.pdf> (consulté le 11 janvier 2015).
- **Dogbe, Y-E.** (1979). *La crise de l'éducation en Afrique.* Paris : Editions Akpagnon.
- **Donnay, J., & Bru, M.** (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation.* Bruxelles : Éditions De Boeck.
- **Donnay, J., & Charlier, E.** (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif.* Namur : Presses universitaires de Namur ; Sherbrooke : Editions du C.R.P.
- **Dubar, C., & Tripier, P.** (2003). *Sociologie des professions.* Paris : Armand Colin.
- **Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A.** (2010). *Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisations scolaires et emprise des diplômes. Upstream and downstream school inequalities. School organization and diplomas influence.* *Sociologie*, 1(2), 177-197.
- **Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A.** (2010). *Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes.* *Sociologie*, 1(2), 177-197.

- **Durand, M.** (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- **Duru-Bellat, M.** (2003). *Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire*. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182-206. Doi: 10.3917/cdle.016.0182
- **Duru-Bellat, M.** (2013). *L'école, une utopie à reconstruire. Regards croisés sur l'économie*, 12. Paris : La Découverte.
- **Duru-Bellat, M., Felouzis, G., & Siegfried, H. (dir.)** (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- **Duru-Bellat, M., Felouzis, G., & Siegfried, H.** (2012). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. *Revue française de pédagogie*, 177, janvier-février-mars.
- **Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E.** (2008). *Cohésion scolaire et politiques éducatives*. *Revue française de pédagogie*, 164, 37-54. [En ligne] <http://rfp.revues.org/2121> (consulté le 14 janvier 2015).
- **E. C. Wragg.** (1994, 1999). *An introduction to classroom observation*. London; New York: Routledge.
- **Elahi, M., & Villarroel, R. F.** (2011). *A Complementation of Quantitative and Qualitative Analytics for Arriving at Conclusive Social Research Findings*. *2010 International Conference on Business and Economics Research*, 1(2011), (267-271). Kuala Lumpur : IACSIT Press. [En ligne] <http://www.ipedr.com/vol1/57-B10077.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **ElsHeijnen-Maathuis Regional Education Advisor Save the Children Sweden** (n.d.). *Effective teaching and classroom management is about whole child - and whole school development for knowledge, skills and human values*.
- **Emmer, E. T., & Evertson, C. M.** (n.d.). *Teach a Book : Classroom Management for Middle and High School Teachers*. [En ligne]
- **Étienne, R., & Lerouge, A.** (1997). *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*. Paris : Armand Colin.
- **Etienne, R., Altet, M., Lessard, Cl., Paquay, L., & Perrenoud, Ph.** (2009). *Former les enseignants à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : de Boeck Université.
- **Fabre, M.** (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- **Fédération européenne des écoles (FEDE)**. (2012). *Le profil de l'enseignant au 21^{ème} siècle. Décembre*. [En ligne] <http://www.fede.org/files/Europe/Enquetes/Enseignant-au-21-siecle.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Felouzis, G., Hanhart, S., (Eds)**. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- **Fidel, R.** (1984). *The case study method: A case study*. *Library and Information Science Research*, 3(6), 273-288. [En ligne] <http://faculty.washington.edu/fidelr/RayaPubs/TheCaseStudyMethod.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Fiske, E.** (2000). *Forum mondial sur l'éducation*. Paris : UNESCO. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117f.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Flyvbjerg, B.** (2006). *Five Misunderstandings about Case-Study Research*. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. [En ligne] <http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.abstract> (consulté le 10 janvier 2015 à 15h 29).
- **FOAD.** (n.d.). *Mini guide pédagogique*. [En ligne] <http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P.** (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- **Fumat, Y., Vincens, C., & Étienne, R.** (2006). *Analyser des situations éducatives*. Paris : ESF.
- **Garcia-Debanc, C., & Masseron, C.** (2008). *La didactique du français. Hommage à Jean-François Halté. Pratiques*, 137/138. [En ligne] http://www.pratiques-cresef.com/p137_ma1.pdf (page consultée le 16 janvier 2015).
- **Gates, B., & Gates, M.Foudation.** (2010). *The CLASS Protocol for Classroom ObservationsMET Project*. [En ligne] http://metproject.org/resources/CLASS_10_29_10.pdf (consulté le 28 décembre 2014).
- **Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M.** (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces : efficacité des écoles et des réformes*. Québec : PUL.
- **Ghuri, P. N., & Grondhaug, K.** (2005). *Designing and conducting case studies in international business research*. [En ligne] <http://www.researchgate.net> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Giglio, M., & Perret, A-N.** (2012). *Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 127-140. [En ligne] http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Gilstrap, D. L.** (2009). *Collective case study method and fractal geometry: Instrumental and intrinsic cases in organizational research*. *Emergent : Complexity and Organization*, 11(4), 1-14. [En ligne] <http://soar.wichita.edu/handle/10057/6634> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Glewwe, P. W., Hanushek, E. C., Humpage, SD., & Ravina, R.** (2011). *School resources and educational*

outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010, Working Paper 17554. Cambridge: October. [En ligne] <http://www.nber.org/papers/w17554> (consulté le 18 décembre 2014).

- **Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation.**(2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau_formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F.** (2008). *Enseignants-débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré.* Rennes : PUR.
- **Guillemette, F., & Berthiaume, M-J.** (2008). *Bibliographie sur l'étude de cas. Recherches qualitatives – Bibliographies, 16, 1-5.* [En ligne] <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Halté, J-F.** (1992). *La didactique du français.* Paris : PUF. [En ligne] <http://myungwan.chonbuk.ac.kr/frpeda131pds/pds/peda01.pdf> (page consultée le 16 janvier 2015).
- **Hamre, B. K.** (n.d.). **Using Classroom Observation to Gauge Teacher Effectiveness The Classroom Assessment Scoring system (CLASS).** [En ligne] <http://www.gse.harvard.edu/cepr-resources/files/news-events/ncte-conference-class-hamre.pdf> (consulté le 12 juin 2013).
- **Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M.** (2009). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation Guide. Measuring and Improving Classroom Interactions in Early Childhood Settings.* Charlottesville : CASTL/TeachStone **Building connections Enhancing learning.** [En ligne] http://www.google.sn/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=8&ved=0CGUQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.teachstone.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F06%2FCLASSImplementationGuide.pdf&ei=MBd6U9m0OsnYPcjMgO-gP&usq=AFQjCNGkG0PaYkgM-duXz_vj2rB3uSb4g (consulté le 04 novembre 2014).
- **Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, 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://www.jstor.org/stable/10.1086/669616> (consulté le 12 juin 2013).
- **Hanushek, E. A.** (2005). *L'importance de la qualité de l'enseignement. L'éducation peut stimuler la croissance économique, mais une simple augmentation des dépenses n'est pas suffisante.* *Finances & Développement*, Juin.
- **Hattie, J.** (2003a). *Teachers Make a Difference What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers.* Auckland: October. [En ligne] <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-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 2013).
- **Hattie, J.** (2011). *Research for Teachers. Hattie's concept of visible teaching and learning.* [En ligne] <http://www.tla.ac.uk/site/SiteAssets/RfT2/06RE059%20Hattie%27s%20concept%20of%20visible%20teaching%20and%20learning.pdf> (consulté le 10 juillet 2013).
- **Hattie, J.** (2013b). *The Main Idea Visible Learning for Teachers, April.* [En ligne] <http://www.tdschools.org/wp-content/uploads/2013/08/The+Main+Idea+-+Visible+Learning+for+Teachers+-+April+2013.pdf> (consulté le 10 décembre 2014).
- **Hattie, J. C.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta - Analyses Relating to Achievement.* London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Doi: www.educationnews.org/commentaries/book_reviews/90501.html
- **Hattie, J.**(2003). *Teachers Make a Difference What is the research evidence? Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality, October, Auckland.* [En ligne] <http://www.google.fr/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.capilanou.ca%2FWorkArea%2FDownloadAsset.aspx%3Fid%3D31508&ei=P7W2VLnJD-MKuUe7yg4AH&usq=AFQjCNECTQ5logBLF4x1nP6KKhRDHXxigg> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Hattie, J.**(2013a). *Learning: Lessons for learning, teaching and research.* [En ligne] http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=research_conference (consulté le 15 novembre 2014).
- **Haut Conseil de la Coopération Internationale.**(2001). *La coOPERation dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique subsaharienne, Rapport remis au Premier Ministre, Rapport du groupe de travail présidé par Gabriel Cohn-Bendit Adopté en assemblée plénière le 8 octobre.* Paris : Haut Conseil de la CoOPERation Internationale.
- **Hearne, L.** (n.d.). *Ethical Research in Guidance Counselling. School Guidance handbook. National Center for Guidance in Education (NCGE).* [En ligne] <http://schoolguidancehandbook.ncge.ie/docs/000004/ethical-research-in-guidance-counselling.pdf> (consulté le 14 janvier 2015).

- **Houssaye, J. (dir.).** (1996). *Questions pédagogiques : Encyclopédie historique*. Paris : Hachette Éducation.
- **Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (n.d.).** *Effective Supervision. Theory into Practice*. [En ligne] http://www.waynekhoy.com/pdfs/supervision_book.pdf (consulté le 29 décembre 2014).
<http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&sqj=2&ved=0CDsQFjAC&url=http%3A%2F%2Feducation.mit.edu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fclassroom%2520management%2520for%2520middle%2520and%2520high%2520school.ppt&ei=hmq1VNPgEo6f7gbmwIG4AQ&usg=AFQjCNEpXf-37T6dL5XHfjCk-DE0qYsFUQ&bvm=bv.83339334,d.ZGU> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Huber, M., & Chautard, P. (2001).** *Le savoir caché des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- **Huberman, M. (1989).** *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux ; Niestlé SA.
- **Huberman, M. (1989).** *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux ; Niestlé SA.
- **Huberman, M. (1989a).** *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- **Huberman, M. (1993).** *Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 77-85.* [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/031601ar> (consulté le 14 janvier 2015).
- **Huberman, M. (1993).** *Enseignement et professionnalisme : Des liens toujours aussi fragiles. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 77-85.* [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/031601ar> (consulté le 15 janvier 2015).
- **Huberman, M. (1989b).** *Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision, 86, 5-16.* [En ligne] http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF086_1.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Huberman, M. (1993).** *Enseignement et professionnalisme. Des liens toujours aussi fragiles. Revue des sciences de l'éducation, 19(1), 77-85.*
- **Hung, V. H. K., & Yuen, A. H. K. (2014).** *Learning with Video Representation: A Case Study on the Usage of Multimodal Elements for Explaining Community Issues.* In A. H. K. Yuen & W. W. K. Ma (Eds.), *Journal of Communication and Education, 1(1), (pp. 28-38)*. Hong Kong : HKAECT. [En ligne] http://www.hkaect.org/jce/issues/JCE_1%281%29.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Imas, L. M. (2009).** *Designing and conducting case studies for development evaluations, A Preconference Workshop for the IDEAS Global Assembly.* Johannesburg: March 17. [En ligne] <http://www.ideas-int.org> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Inciong, T. G. (n.d.).** *Managing effective schools: The SBM experience.* [En ligne] http://www.cfo-pso.org.ph/pdf/8thconferencepresentation/day1/davao_cfo_tgi.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **Inspection d'Académie Tarn et Garonne/IUFM de Toulouse. (2008).** *Tout le monde peut apprendre. Effet maître, effet classe, effet établissement, 4 et 11 avril.* [En ligne] http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r3152_61_effet-maitre_effet-classe_effet-etablissement_d._amedro.pdf (consulté le 20 décembre 2014).
- **Internationale de l'Éducation., & Oxfam Novib. (2012).** *Principes directeurs pour un profil de compétence national des enseignants du primaire basés sur la recherche "Éducateurs de Qualité : Une Étude Internationale des Compétences et Normes des Enseignants"*. [En ligne] http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/QualityEd_guidelines_fra_final_medium.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Johansson, R. (2003).** *Case study methodology, Stockholm: september 22-24.* [En ligne] http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case_study_methodology-rolf_johansson_ver_2.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Jonnaert, P. (2009).** *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- **Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2002).** *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université
- **Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009)** *Curriculum et compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- **Jonnaert, Ph., & Laurin, S. (2001).** *Des orientations didactiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec. [En ligne] http://www.lides.unige.ch/publi/vulg/D-1153_INTRO.pdf (page consultée le 16 janvier 2015).
- **Kaboré-Paré, A. et Ilboudo K. E. (2004).** *La formation, le développement, l'appui et la gestion des enseignants en Afrique occidentale. Étude de cas : le Burkina Faso, avec la collaboration de Barro, M., Burkina Faso.*
- **Kalamo, A. (2012).** *Des déterminants des performances scolaires au Sénégal : Cas de l'Inspection Départementale de l'Éducation de Vélingara, dans la région de Kolda. Mémoire de Master en sciences de l'éducation inédit, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar.* [En ligne] <http://www.fastef.ucad.sn/memthes/kalamo.pdf> (consulté le 11 janvier 2015).
- **Kamano, P. J., Rakotomalala, R., Bernard, J.-M., Husson, G. & Reuge, N. (2010).** *Les défis du système éducatif burkinabé en appui à la croissance économique*. Washington, D.C. (gedruckt; Monographie; Graue Literatur)

- **Kantabaze, P.C.** (2010). *Déperdition scolaires dans le secteur de l'élémentaire au Burundi : cas de la Mairie de Bujumbura*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Dakar. [En ligne] <http://www.fastef.ucad.sn/memthes/pierre%28these%29.pdf> (consulté le 11 janvier 2015).
- **Kelliher, F.** (2005). *Interpretivism and the Pursuit of Research Legitimation: An Integrated Approach to Single Case Design*. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 3(2), 123-132. Ireland: Waterford Institute of Technology. [En ligne] www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=156 (consulté le 10 janvier 2015).
- **Knoff, H. M.** (2005). *Best Practices in Strategic Planning, Organizational Development, and School Effectiveness*. Arkansas: Arkansas Department of Education - Special Education Project ACHIEVE Incorporated. [En ligne] http://www.projectachieve.info/assets/files/pdfs/Best_Practices_in_OD_Chapter_1206.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **Kozanitis, A.** (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage. Un point de vue historique*. Montréal : Bureau d'appui pédagogique. [En ligne] http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf (consulté le 15 janvier 2015).
- **La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M.** (2004). *The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year*. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. [En ligne] <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3202821.pdf?acceptTC=true> (consulté le 12 janvier 2015).
- **LACOE Head Start-State Preschool.** (n.d.). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Understanding the CLASS Framework, Dimensions, and Uses*. [En ligne] <http://www.prekkid.org/userfiles/file/TNTA/CLASS/CLASS%20Overview%20Facilitator%20Guide%20-%202%20hour%20workshop.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Lang, V.** (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- **Latrompette.** (n.d.). *Les méthodes pédagogiques*. [En ligne] <http://www.latrompette.org/Methodes%20pedagogiques.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Lauckner, H., Paterson, M., & Krupa, T.** (2012). *Using Constructivist Case Study Methodology to Understand Community Development Processes: Proposed Methodological Questions to Guide the Research Process*. *The Qualitative Report* 2012, 17(25), 1-22. [En ligne] <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/lauckner.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Le Sphinx.** (2003a). *Manuel de référence. Lexica. Tome 1*. France : auteur.
- **Le Sphinx.** (2003b). *Manuel de référence. Formulaires et tableaux de bord. Tome 2*. France : auteur.
- **Le Sphinx.** (2003c). *Le Sphinx Millenium : Modes OPERAtoires d'analyses de textes. Analyses et statistiques lexicales avec le Sphinx Lexical*. France : auteur.
- **Leclaire-Halté, A., & Rondelli, F.** (n.d.). *Les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels scolaires de fin d'école élémentaire française : quels fondements théoriques et institutionnels ?* [En ligne] http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A38_03.pdf (page consultée le 16 janvier 2015).
- **Legendre, M-F.** (2008). *La notion de compétences au cœur des réformes curriculaires*. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guilion (Eds.), *Compétences et contenus*. Bruxelles : De Boeck.
- **Legendre, R.** (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal ; Paris : éditions Guérin ; Eska.
- **Lenoir, Y.** (2005). *Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement*. In Y. Lenoir (coord.) *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 5-9.
- **Lenoir, Y., & Bru, M.** (2010). *Les référentiels de formation à l'enseignement : quels référentiels pour quels curriculums ?* Toulouse : Les Éditions Universitaires du Sud.
- **Lenoir, Y., & Pastré, P.** (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. France : Éditions Octares.
- **Lessard, Cl., Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, Ph. (Eds.)** (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- **Lifa, N. B.** (n.d.). *Impact de « l'effet maître » sur le rendement scolaire*. [En ligne] <http://www.umc.edu.dz/vf/images/cahierlapsi/num3/03.pdf> (consulté le 28 décembre 2014).
- **Lloyd-Jones, G., Neame, C., & Medaney, S.** (2007). *A multiple case study of the relationship between the indicators of students' English language competence on entry and students' academic progress at an international postgraduate university*. [En ligne] <http://www.ielts.org/pdf/Report%203%20Vol%2011%20V.3.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Loi n° 013/2007/AN** portant Loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, 2007, Burkina Faso
- **Loi n° 013/98/AN** du 28 avril 1998 portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction publique. Loi modifiée par celle n° 019-2005/AN du 18 mai 2005, Burkina Faso
- **LOI N° 013-2007/AN** portant Loi d'Orientation de l'Éducation, du 30 juillet 2007, Burkina Faso.
- **Ly, B.** (2009). *L'école et les instituteurs. Tome I. Les instituteurs du Sénégal de 1903 à 1945*. Paris : L'Harmattan.
- **Ly, B.** (2009). *L'exercice du métier d'instituteur. Tome IV. Les instituteurs du Sénégal de 1903 à 1945*. Paris : L'Harmattan.

- **Ly, B.** (2009). *La condition d'enseignant et la vie sociale. Tome V. Les instituteurs du Sénégal de 1903 à 1945.* Paris : L'Harmattan.
- **Ly, B.** (2009). *La formation au métier d'instituteur. Tome III. Les instituteurs du Sénégal de 1903 à 1945.* Paris : L'Harmattan.
- **Ly, B.** (2009). *Les instituteurs et les autres catégories d'enseignants dans l'école. Tome II. Les instituteurs du Sénégal de 1903 à 1945.* Paris : L'Harmattan.
- **Ly, B.** (2009). *Les loisirs et l'engagement chez les instituteurs. Tome VI. Les instituteurs du Sénégal de 1903 à 1945.* Paris : L'Harmattan.
- **Makaya, A.** (2013). *La formation initiale des enseignants au Gabon : effets sur les conceptions des futurs enseignants.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université de Louvain la Neuve, Louvain.
- **Makino, M. I.** (2009). *A Longitudinal Multiple Case Study on How a Culturally-Compatible Program for Hawaiian Youths Influenced Graduates' Personal and Career Development.* [En ligne] http://www.bridgingworlds.org/modelsand-metrics/Makino_Proposal.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Marchive, A.** (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques.* Rennes : PUR.
- **Marie Duru-Bellat** (2013). *L'école, une utopie à reconstruire.* In *Regards croisés sur l'économie*, n° 12. Paris : La Découverte.
- **Maroy, M. (dir.)** (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants.* Bruxelles : De Boeck.
- **Martin, J-P., & Savary, E.** (1998). *Intervenir en formation.* Lyon : Chronique sociale.
- **Martiniello, M., & Simon, P.** (2005). *Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires.* *Revue européenne des migrations internationales*, 21(2). [En ligne] <http://remi.revues.org/2484>(consulté le 10 janvier 2015).
- **Maubant, P.** (2007). *L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. Formation et Profession, Février.* [En ligne] <http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.crifpe.ca%2Fdownload%2Fverify%2F123&ei=enCDU5rjLoKd0QW2uo-GYDQ&usq=AFQjCNGsR8X4KfzKstjmP8TlUuSzVUMDkg> (consulté le 03 décembre 2014).
- **Méard, J., & Bruno, F.** (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants.* Toulouse : Octarès.
- **Meehan, M. L., Cowley, K. S., Finch, N. L., Chadwick, K. L., Ermolov, L. D., & Riffi, M. J. S.** (2004). *Special Strategies Observation System-Revised: A Useful Tool for Educational Research and Evaluation.* Charleston: AEL. [En ligne] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484936.pdf> (consulté le 29 décembre 2014).
- **Mehan, M. L.** (1981). *Evaluation of the Stallings Classroom Management Staff Development Demonstration Project in Putnam County, West Virginia.* Washington, D.C: National Institute of Education (ED). [En ligne] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED225977.pdf> (consulté le 29 décembre 2014).
- **Meirieu, P.** (2014). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020.* UNESCO : HORIZON 2020. [En ligne] <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf> (consulté le 10 janvier 2015 à 00h 05).
- **Meirieu, Ph.** (2004). *Faire l'École, faire la classe.* Paris : ESF.
- **Meirieu, Ph.**(2014). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020.* UNESCO : Horizon 2020. [En ligne] <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf> (consulté le 29 décembre 2014).
- **Meyer, C. B.** (2001). *A Case in Case Study Methodology Field Methods*, 13(4), (329–352). Norwege : Sage publications [En ligne] <http://www.uk.sagepub.com/gray/Website%20material/Journals/fmx.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Michaelowa, K.** (2001). *Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations World development*, October, 29(10). [En ligne] <http://www.ipz.uzh.ch/institut/mitarbeitende/staff/michaelowa/publikationen/Papers/15.pdf> (consulté le 18 décembre 2015).
- **Michaelowa, K.** (2003). *Les déterminants de la qualité de l'éducation primaire : Enseignements de la mise en œuvre du PASEC en Afrique subsaharienne francophone, (ADEA) « Le défi de l'éducation Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne ».* Document de travail. Bussy Saint-Georges : 30 juin - 3 juillet.
- **Michaelowa, K.** (2003). *Determinants of primary education quality: What can we learn from PASEC for francophone Sub-Saharan Africa? ADEA Biennial Meeting 2003. Grand Baie, Background paper.* Mauritius: December 3-6.
- **Michaelowa, K. (n.d.).** *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.* [En ligne] http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ceseai/iredu/doc_michae.pdf (consulté le 14 janvier 2015).
- **Michaelowa, K. (n.d.).** *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.* [En ligne] <http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ceseai/iredu/>

doc_michae.pdf (consulté le 20 décembre 2014).

- **Michaelowa, K.** (n.d.). *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*. [En ligne] http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ceseai/iredu/doc_michae.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **Michaelowa, K., & Wittmann, E.** (n.d.). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement and the Cost of Primary Education - Evidence from Francophone Sub-Saharan Africa*. [En ligne] http://www.ipz.uzh.ch/institut/mitarbeitende/staff/michaelowa/publikationen/Papers/_7.pdf (consulté le 18 décembre 2014).
- **Michel, B. et Maroun, E.** (2008). « Étude de cas : France », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/172140204834> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Michel, D.** (1993). *Pour une épistémologie des savoirs scolaires. Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40. [En ligne] [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Savoirs%20scolaires/Develay,%20Michel%20\(07,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Savoirs%20scolaires/Develay,%20Michel%20(07,1).pdf) (consulté le 15 janvier 2015).
- **Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- **Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (2003). *Analyse des données qualitative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- **Millar, P., & Doherty, A.** (2014). *A Multiple Case Study Investigation of Organizational Capacity Building in Community Sport, 2014 North American Society for Sport Management Conference (NASSM 2014), (397-398)*. Pittsburgh, PA: 27-31 May. [En ligne] https://www.nassm.com/files/conf_abstracts/2014-105.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation des masses.** (1993). *Programme d'enseignement, édition 1993, Burkina Faso*.
- **Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.** (2001). *Programme de formation continue des personnels du MEBA, Burkina Faso*.
- **Ministère de l'Éducation Nationale et de l'alphabétisation** (2003). *Stratégie de formation continue des enseignants, Burkina Faso*.
- **Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.** (1993). *Approches Pédagogiques : infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Saskatoon : Ministère de l'Éducation. [En ligne] http://www.education.gov.sk.ca/approches_pedag (consulté le 10 janvier 2015 à 00h 05).
- **Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA)/Direction des études et de la planification.** (2011). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2010-2011. DEP/MENA*. Ouagadougou.
- **Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA)/Direction générale des études et des statistiques sectorielles.** (2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2013-2014. DEP/MENA*. Ouagadougou.
- **Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.** (1996). *Études des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Deuxième phase (octobre 1995). Les dossiers d'éducation et de formation, 70*.
- **Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA)/SG/DFP.** (2001). *Programme de formation des ENEP*. Ouagadougou : MEBA)/SG/DFP.
- **Ministère des Affaires étrangères et européennes.** (2007). *La coOPERation française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*. Paris : Direction générale de la coOPERation internationale et du développement.
- **Ministère des Enseignements secondaire et supérieur /Direction des études et de la planification.** (2011). *Tableau de bord des enseignements post primaire et secondaire. Année 2010/2011. Ouagadougou : décembre*. [En ligne] <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.messrs.gov.bf%2Findex.php%2Ftableau-de-bord%3Fdownload%3D32%253Atableau-de-bord-20102011-du-secondaire&ei=iLe3VK2nCMWsUdWwgPAC&usg=AFQjCNGhX-HeqMLwes2W1UBAgrMrvpwtHg> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS).** (2009). *Document de diagnostic de la Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique*. Ouagadougou : MESSRS.
- **Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique/Direction des études et de la planification.** (2010). *Tableau de bord des enseignements post primaire et secondaire. Année scolaire 2009/2010*.
- **Monsey, B., Gozali-Lee, E., & Mueller, D. P.** (1997). *Lessons learned about effective school management strategies a "Best Practices" Literature Review, Prepared for Achievement Plus, A Partnership for Community Schools, November*.
- **Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C.** (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

- **Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y.**(2006). *Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. [En ligne] <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Nag, S., Chiat, S., Torgerson, C., & Snowling, M. J.** (2014). *Literacy, Foundation Learning and Assessment in Developing Countries: Final Report. Education Rigorous Literature Review*. London : Department for International Development. [En ligne] https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/305150/Literacy-foundation-learning-assessment.pdf (consulté le 08 janvier 2015).
- **National Center on Quality Teaching and Learning.** (2013). *Improving Teacher-Child Interactions: Using the CLASS™ in Head Start Preschool Programs*. [En ligne] <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/using-the-class.pdf> (consulté le 12 janvier 2015).
- **Ndiaye, B. D.** (2003). *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant professionnel. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Catholique de Louvain, Louvain*. [En ligne] http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ens/memthes/bdndiaye/bdn_1.PDF (consulté le 14 janvier 2015).
- **Ndiaye, B. D.** (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant professionnel. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Catholique Louvain-La-Neuve, Louvain*. [En ligne] <http://fastef.ucad.sn/these-bndiaye.html> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Njie, B., & Asimiran, S.** (2014). *Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. International Organization of Scientific Research (IOSR) Journals, - Journal of Research & Method in Education (JRME)*,4(3), 35-40. Doi : www.iosrjournals.org
- **Nonnon, É.** (2006). *Jean-François Halté au présent. Repères*, 33, 223-226. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS033-11.pdf> (page consultée le 16 janvier 2015).
- **Numa-Bocage, L., Marcel, J-F., & Chaussecourte, P. (coord.)** (2014). *De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en Éducation*, 19. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Numa-Bocage, L., Marcel, J-F., Chaussecourte, P. (coord.)** (2014). *De l'observation des pratiques enseignantes. Recherches en Éducation*, 19. Nantes :juin. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **OCDE.**(2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE. [En ligne] <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/34990974.pdf>(consulté le 10 janvier 2015).
- **OCDE.(n.d.)**. *Des enseignants pour l'école de demain. Chapitre 2,25-39*. [En ligne] <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/1840213.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **OECD.** (2009). *Leading to Learn: School Leadership and Management Styles Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- **Office Head Start.** (2014). *Assessment Scoring System (CLASS™) in Head Start*. [En ligne] <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/sr/class/use-of-class.pdf> (consulté le 12 janvier 2014).
- **Olson, D. R., & Torrance, N. (Eds.)**(1996). *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Blackwell : Oxford.
- **Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L.** (2007). *A Call for Qualitative Power Analyses. Quality & Quantity*, 41, (105-121). Denver: Springer. Doi: 10.1007/s11135-005-1098-1
- **Paquay, L.** (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. Recherche et Formation*, 16, 7-33.
- **Paquay, L.** (2004). *L'évaluation des enseignants, Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- **Paquay, L.** (2005). *Former des enseignants professionnels... Pour quoi, comment et à quelles conditions? Défis, tensions et perspectives. Premier colloque du Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF). Rabat : 24-25 mars*. [En ligne] http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=4&ved=0CC8QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.rifeff.org%2Fcolloque2005%2Fppt%2Fconference_Paquay.pps&ei=5aeRVK6eOOSv7AaWpYcGdG&usg=AFQjCNEmxM7ITFTL2Poyle_rA5TRqcUv7A (consulté le 14 janvier 2015).
- **Paquay, L.** (2007). *Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies et perspectives.. Grenoble : Association nationale des Formateurs en Instituts et Centres de Formation Pédagogique de l'enseignement catholique français (AFICFP)*. [En ligne] <http://www.isfp.fr/documents/thema/aficfp/paquay.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Paquay, L.**(2012). *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90. [En ligne] http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_90_Paquay_final.pdf(page consultée le 10 janvier 2015).

- **Paquay, L., Altet, M., Bru, M., Pastré, P., Robert, A., & Tupin, F.** (2007). *Quel intérêt du concept d'« organisateur des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants.* *Revue Recherche et formation*, 56, 139-153. [En ligne] <http://rechercheformation.revues.org/1004> (consulté le 12 janvier 2015).
- **Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, Ph. (Eds.)**. (1996, 2001). *Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- **Paquay, L., Bexkers, J., Couprenne, M., & Scheepers, C.** (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ? Rapport final Partie 1.* Liège : Université de Louvain; Université de Liège. [En ligne] http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDQQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.enseignement.be%2Fdownload.php%3Fdo_id%3D2385&ei=5aeRVK6eOOSv7AaWpYCgDg&usq=AFQjCNHY1t2b8EvqP9FOiUrrFHs90moWrQ (consulté le 10 janvier 2015).
- **Paré-Kaboré, A.** (2009). *Programme et pratique de formation à l'enseignement primaire au Burkina Faso : entre modèle «traditionnel» et modèle du «professionnel».* *Annales de l'Université de. Série A*, 9. Ouagadougou : Décembre.
- **Performance Group.** (2013). *L'éducation en Afrique subsaharienne panorama, problématiques et défis.* [En ligne] http://www.perfcons.com/page/doc/NS%20Education_2013.pdf (consulté le 18 décembre 2014).
- **Perrenoud, P.** (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris. ESF Éditeur.
- **Perrenoud, P.** (2001, 2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF Éditeur.
- **Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, Cl., & Paquay, L. (dir.)** (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.* Bruxelles : De Boeck.
- **Perrenoud, Ph.** (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris : l'Harmattan.
- **Perrenoud, Ph.** (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF.
- **Piquée, C.** (2007). *Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire. Actualité de la Recherche en Education et en Formation.* Strasbourg. [En ligne] http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Celine_PIQUEE_221.pdf (consulté le 28 décembre 2014)
- **Pires, A.** (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique.* In G. Morin (Ed.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (113-169). Montréal : Université d'Ottawa. [En ligne] http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Pôle de Dakar.** (2009a). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.* Dakar : UNESCO-BREDA.
- **Pôle de Dakar.** (2009a). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.* Dakar : UNESCO-BREDA. [En ligne] <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/scolarisation-primaire-universelle-afrique-defi-enseignants-2009-fr.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **Pôle de Dakar.** (2009b). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant.* PôleMAG, 14, (4-6). Dakar : UNESCO/BREDA. [En ligne] http://www.perfcons.com/page/doc/NS%20Education_2013.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **Polkinghorne, D. E.** (2006). *An agenda for the second generation of qualitative studies.* *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1, (68-77). California: Taylor & Francis Group. [En ligne] <http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/viewFile/4919/5187> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Postic, M.** (1977). *Observation et formation des enseignants.* Paris : PUF.
- **Postic, M., & De Ketele, J.-M.** (1988, 1994). *Observer les situations éducatives.* Paris : PUF.
- **Prairat, E.** (2007). *Questions de discipline à l'école, et ailleurs.* Paris : Eres.
- **Programme de développement stratégique de l'Éducation de base (PDSEB).** (2014). *Rapport annuel de mise en œuvre du Programme de développement stratégique de l'Éducation de base.* Ouagadougou.
- **Quellenec, K., Fronton, K., Monthé, I., & Vermeulen, M.** (2014). *Créer une étude de cas à parcours multiples avec Topaze : Récapitulatif, mai.* [En ligne] <http://moodle.univ-lille2.fr> (consulté le 11 janvier 2015).
- **Rabardel, P., & Pastré, P.** (2005). *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques, activités, développement.* Toulouse : Octarès.
- **Rainville, C.** (2010). *Les études de cas et la question éthique.* [En ligne] http://ethique.msss.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/JECER/JECER_5/PPT/JECER_2010_AtelierB1_Rainville.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Rayou, P., & Van Zanten, A.** (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- **Rey, B.** (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant.* Bruxelles : De Boeck.
- **Ricœur, P.** (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.
- **Rivkin, S.G, Hanushek, E.A., & Kain, J.F.** (2005). *Teachers, Schools, and Academic Achievement.* *Econometrica*, 73(2), 417-458. [En ligne] <http://links.jstor.org/sici?sici=0012-9682%28200503%2973%3A2%3C417%3AT-SAAA%3E2.0.CO%3B2-K> (consulté le 13 janvier 2015).

- **Robert, A., & Terral, H.** (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.
- **Robin, J. Y., & Vinatier, I.** (2011). *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- **Roegiers, X.** (1997). *Analyser une action d'éducation et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- **Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- **Roegiers, X.** (2006). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- **Roland, P.** (2010). *L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances*. *Afrique contemporaine*, 3(235), 101-114. [En ligne] www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2010-3-page-101.htm (consulté le 17 décembre 2014). DOI : 10.3917/afco.235.0101
- **Rolland, J-C.** (2008). *Réflexions sur l'observation d'une classe*. [En ligne] <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562> (consulté le 20 novembre 2012).
- **Saada-Robert, M., & Leutenegger, F.** (n.d.). *Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation*. *Raisons éducatives*, 7-30. [En ligne] <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/8614/1572/5506/EXPCOM-INT-leuten.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Sagayar, M. M.** (2011). *Action du professeur et pratiques de formation : analyses en classes de cours préparatoires et dans une Cellule d'Animation Pédagogique, dans le contexte du Niger*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Rennes 2, Rennes ; Université Abdou Moumouni Niamey, Niamey. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/659265/filename/2011theseMohamedSagayarM.pdf> (consulté le 12 janvier 2015).
- **Sales cordeiro, G., Schneuwly, B., & Jacquin, M.** (n.d.). *Le synopsis un outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français*. [En ligne] http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s5_durand_pastre_vinatier/sales-cordeiro_glais.pdf (consulté le 12 janvier 2015).
- **Sall, H. N., & Sow, A.** (1998). *La formation des enseignants : évaluation quantitative ou évaluation qualitative ? C. Depover & B. Noelle Actes du 12ème Colloque de l'ADMEE : Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, 259-269.
- **Sall, H.N., Seck, M., Dieng B.D., Ndiaye B.D., & Kébé, M.L.** (2010a). *IFADEM Burundi. La vision des enseignants*. Dakar : AUF/OIF. [En ligne] http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/ENQUETE_IFADEM_Burundi_V_complete.pdf (consulté le 14 janvier 2015).
- **Sall, H.N., Seck, M., Dieng B.D., Ndiaye B.D., & Kébé, M.L.** (2010b). *IFADEM Bénin. La vision des enseignants*. Dakar : AUF/OIF. [En ligne] <http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/Enquete-Benin.pdf> (consulté le 14 janvier 2015).
- **Samurçay, R., & Pastré, P. (dir.)**. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- **Schneuwly, B., & Dolz, J.** (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- **Schneuwly, B., & Dolz, J.** (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnées relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- **Schön, D-A.** (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions Logiques. (Œuvre originale publiée en 1983).
- **Schön, D-A. (dir.)**. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques.
- **Seck, M.** (2008). *Analysis of « the life of knowledge » in physics classroom. Case of energy (grade 11). Analyse de la « vie » du savoir en classe de physique. Cas de l'énergie en 1ère S. 1. Didaskalia*, 33, 89-119.
- **Seck, M., & Tiberghien, A.** (2009). *Utilisation du logiciel Transana pour analyser les temporalités des pratiques d'enseignement dans deux classes de physique appartenant à deux pays de cultures différentes, Colloque « Où va la didactique comparée ? »*. Genève : 15-16 janvier.
- **Sène, M.** (2009). *Le développement de compétences narratives chez des élèves de collèges au Sénégal. Etude du rôle des médiations enseignante et textuelle au cours d'activités de lecture-écriture de récits de fiction*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation inédite, Université Lyon 2, Lyon.
- **Stake, R. E.** (1994). *Case Studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London; New Delhi: Sage Publication Thousand Oaks.
- **Stallings, J.** (1975). *Relationships between classroom instructional practices and child development, Presented to the American Educational Research Association -1975 Annual Meeting*. Washington, D.C.: March 31- April 3. [En ligne] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110200.pdf> (consulté le 30 décembre 2014 à 10h 23).
- **Stallings, J. A., & Kaskowitz, D. H.** (1974). *Follow through classroom observation evaluation 1972 -1973, Prepared for Division of elementary and secondary programs office of planning U.S. office of Education Department of Health,*

Education and Welfare, august, washington, D.C. [En ligne] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104969.pdf> (consulté le 29 décembre 2014).

- **Stallings, J. A., & Knight, S. L.** (n.d.). *Effective Use of Instructional Time*. Texas: Texas A & M University. [En ligne] http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Finfo.worldbank.org%2Fetools%2Fdocs%2Fvoddocs%2F406%2F923%2Fstallings.ppt&ei=UqjGVIHF-c7baL6KgegD&usq=AFQjCNF96VLYO_85spTiuojxeNpdJC7f1g (consulté le 29 décembre 2014).
- **Stufflebeam, D. L.** (1974). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville (Québec) : Les Editions NHP (GREI/N.P. inc).
- **Stuhlman, M. W., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C.** (n.d.). *What should classroom Observation Measure*. Virginia: The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL). [En ligne] http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_practioner_Part2_single.pdf (consulté le 12 janvier 2015).
- **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.
- **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.
- **Sy, V.** (2011). *L'égalité des genres dans l'éducation : voir au-delà de la parité*, Forum des politiques éducatives de l'IIEPE 3-4 octobre. Synthèse du rapport d'étude - genre et acquisitions scolaires en Afrique francophone : étude sur les performances des élèves au cycle primaire. Paris : UNESCO. [En ligne] http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/reprodoc/SEM313/SEM313_2_fre.pdf (consulté le 29 décembre 2014 à 16h 03).
- **Talbot, L., & Bru, M.** (2007). *Des compétences pour enseigner : Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : PUR.
- **Tardif, J.** (2003). *Développer un programme de compétences : de l'intention à la mise en œuvre*. Pédagogie collégiale, 16(3), 36-45.
- **Tardif, M., & Lessard, C. (dir.)**. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Paris : De Boeck.
- **Teachstone.** (2013). *Quality Implementation is Key to Successful Organization Change*, December. Charlottesville: CASTL (center for advanced study of teaching and learning). [En ligne] <http://teachstone.com/blog/quality-implementation-is-key/> (consulté le 13 janvier 2014).
- **Teachstone.** (2014). *How Long Does It Take to See Change in Interactions?*, mars. Charlottesville: CASTL (center for advanced study of teaching and learning). [En ligne] <http://teachstone.com/blog/how-long-does-it-take-to-see-change-in-interactions/> (consulté le 13 janvier 2014).
- **Teachstone.** (2014). *What Do You Really Mean When You Say You're "Doing CLASS"?* Charlottesville: CASTL (center for advanced study of teaching and learning). [En ligne] <http://teachstone.com/blog/what-do-you-really-mean-when-you-say-youre-doing-class/> (consulté le 13 janvier 2014).
- **Tehio, V (Ed.)**. (2009). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*. Actes du Séminaire Final « Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique ». Sèvres : 10-12 juin. [En ligne] http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Tellis, W.** (1997). *Application of a case study methodology [81 paragraphs]*. *The Qualitative Report*, 3(3). [En ligne] <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html> (consulté le 10 janvier 2015).
- **The Heller School for social policy and Management.** (n.d.). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). A Standardized Assessment of Quality in Head Start Classrooms*. Waltham: Brandeis University. [En ligne] <http://www.diversitydatakids.org/files/Policy/Head%20Start/Capacity/Tracking%20Quality%20POIs/CLASS%20Assessment%20of%20Classroom%20Quality.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **The National Center on Quality and Learning.** (n.d.). *Using class for program improvement*. [En ligne] <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/class-brief.pdf> (consulté le 10 décembre 2014 à 11h 03).
- **The Wallace Foundation.** (2012). *The school principal as leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. Perspective, January.
- **Tiberghien, A., Malkoun, L., & Seck, M.** (2008). *Analyse des pratiques de classes de physique : aspects théoriques et méthodologiques*. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 19, 61-79.
- **Tozzi, M.** (1993). *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-32. [En ligne] http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_2.pdf (consulté le 15 janvier 2015).
- **UNESCO** (2013). *Classification Internationale Type de l'Education*. CITE 2011. Paris : UNESCO.

- **UNESCO.** (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien : 5-9 mars. [En ligne] http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF (consulté le 10 janvier 2015).
- **UNESCO.** (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Une vision pour les années 1990, version finale*. New York : Maison de l'Unicef New York. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **UNESCO.** (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Dakar : 26-28 avril. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf> (consulté le 13 janvier 2015).
- **UNESCO.** (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Education Pour Tous : l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf> (consulté le 14 janvier 2015).
- **UNESCO.** (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris : Editions UNESCO. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf> (consulté le 29 décembre 2014).
- **UNESCO.** (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris : UNESCO. [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **UNESCO/Pôle de Dakar.**(2011). *La question enseignante au Bénin. Un diagnostic holistique... TISSA Bénin*. Dakar : mars.
- **UNICEF.** (2014). *Tous les enfants à l'école d'ici 2015. Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Rapport Régional Afrique de l'ouest et du centre UNICEF*. [En ligne] http://www.unicef.org/wcaro/french/RR_OutOfSchool_FR_BAT.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **Union Africaine.** (2006). *Seconde décennie de l'éducation pour l'Afrique (2006 - 2015). Plan d'action. Rapport*, janvier. [En ligne] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/SecondeDecenniedelEducationPourlAfriqueFr.pdf> (consultée le 11 décembre 2014).
- **Université Paris 8.** (2008). *Conseils pour la rédaction des études de cas, mémoires et rapports de stage*, mai. Saint Denis : Institut d'études européennes. [En ligne] http://iee.univ-paris8.fr/departement/redaction_2008.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **University of Southampton.** (2010). *Case study 2: Planning and delivering high-stakes computer-assisted assessment* University of Southampton. [En ligne] http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140702233839/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassess_planning.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **University of Sydney.**(2010). *Helpsheet. Case Studies: Research Methods*. [En ligne] http://sydney.edu.au/business/_data/assets/pdf_file/0020/90362/Txt_casestudy_research.pdf (consulté le 10 janvier 2015).
- **USAID.** (2008a). *EDDATA II The Snapshot of School Management Effectiveness: Report on Pilot Applications*, October.
- **USAID.** (2008b). *EDDATA II Snapshot of School Management Effectiveness Peru Pilot Study*, July.
- **USAID.** (n.d.). *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal, Working paper*. [En ligne] http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz788.pdf (consulté le 29 décembre 2014).
- **Van Zanten, A.(dir.)**. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- **Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C.** (2007). *Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes*. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck.
- **Venäläinen, R.** (2008). *What Do We Know About Instructional Time Use in Mali? Assessing the Suitability of the Classroom Observation Snapshot Instrument for Use in Developing Countries*, april, HDNED World Bank. [En ligne] http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/02/11/000333037_20090211004247/Rendered/PDF/473280WP0Box33101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf (consulté le 13 janvier 2015).
- **Vergnaud, G.** (1990). *La théorie des champs conceptuels*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170.
- **Vinatier, I.** (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- **Vinatier, I.** (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- **Vinatier, I.** (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- **Vinatier, I., & Altet, M.** (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.
- **Wanlin, Ph.** (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. *Recherches qualitatives, Hors Série*, 3. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/RQ-HS-3-Numero-complet.pdf (consulté le 15 janvier 2015).

- **Wenger, W.**(2007). *La méthode socratique: l'une des grandes idées du XXIe siècle*. [En ligne] <http://www.winwenger.com/socmetfrench.pdf> (consulté le 10 janvier 2015).
- **Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F.** (2013). *Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries. Final Report. Education Rigorous Literature Review*. London : Department for International Development. [En ligne] https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/305154/Pedagogy-curriculum-teaching-practices-education.pdf (consulté le 14 décembre 2014).
- **White, J., Drew, S., & Hay, T.** (2009). *Ethnography Versus Case Study* □ *Positioning Research and Researchers. Qualitative Research Journal*, 9(1), 18-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0901018>
- **Wittorski, R.** (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris :L'Harmattan.
- **World Bank.** (2007). *Stallings Snapshot Observation Manual, January, Modified for use in the World Bank projects Texas A & M University College or Education Center for Collaborative Learning Communities College Station Texas. Copyright 2001 Permission granted for modifications*. [En ligne] https://www.eddataglobal.org/.../stallings_snapshot.do (consulté le 29 décembre 2014).
- **Wragg, E. C.** (1994). *An introduction to classroom observation*. London; New York : Routledge.
- **Wragg, EC.** (2002). *An introduction to classroom observation*. London; New York: Routledge. [En ligne] http://www.amazon.com/An-Introduction-Classroom-Observation-ebook/dp/B000FBF9UU#reader_B000FBF9UU (consulté le 05 juillet 2013).
- **Yin, R. K.** (2014). *Designing Case Studies Identifying Your Case(s) and Establishing the Logic of Your Case Study*. Thousand Oaks : Sage. [En ligne] <http://www.sagepub.com/books/Book237921/toc> (consulté le 10 janvier 2015 à 13h 20).
- **Zainal, Z.** (2007). *Case study as a research method, bil. 9, Malaysia: jun*. [En ligne] http://eprints.utm.my/8221/4/48-case-study-as-a-research-method.html_itemid%3D1328 (consulté le 10 janvier 2015).
- **Zucker, D. M.,** (2009). *How to Do Case Study Research. Shool of Nursing Faculty Publication Series. Paper 2*. [En ligne] http://scholarworks.umass.edu/nursing_faculty_pubs/2 (consulté le 10 janvier 2015).

**ANNEXE 1**

OPERA/IFADEM KOUDOUGOU

NOVEMBRE 2013

MAQUETTE GRILLE D'OBSERVATION

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE/ MANUEL DE CODAGE

PLAN GRILLE : (4 DOMAINES ET 11 DIMENSIONS)

Domaine 0 : interactions non verbales (02 dimensions)

- 01- Interactions non verbales positives et zone émotionnelle positive.
- 02- Interactions non verbales négatives et zone émotionnelle négative.

Domaine 1 : Climat relationnel (03 dimensions)

- 10- Relations : 10 a / climat positif – 10b : empathie de l'enseignant = confiance-valorisation des élèves.
- 11- Climat négatif.
- 12- Rigidité/ Excès de contrôle/imposition de l'enseignant/non-ajustement aux élèves.

Domaine 2 : Intervention pédagogique de l'enseignant : Organisation/gestion de la classe et des conditions, facilitateurs d'apprentissages (03 dimensions)

- 20- Pragmatique/Gestion de la classe = autorité = gestion des règles de fonctionnement, des conflits.
- 21- Organisation et Gestion des conditions d'apprentissage (productivité) / Formats d'activités, situations d'apprentissage et types de supports = mise en place par l'enseignant des facilitateurs pédagogiques.
- 22- Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant.

Domaine 3 : Gestion didactique des apprentissages et contenus : aides/supports à l'enseignement-apprentissage (gestion didactique des apprentissages et contenus) (03 dimensions)

- 30- Epistémique/Développement conceptuel et Conceptualisation.
- 31- Gestion didactique des contenus : consignes, savoirs antérieurs, acquis-nouveaux, erreurs, évaluation-régulation, remédiations...
- 32- Niveau ajusté de langage.

ATTENTION /Deux principes d'airain à l'intention des observateurs :

- 1°- **Noter les observations sans apprécier ni interpréter les paroles entendues, les activités, les faits, gestes et scènes observés.**
- 2°- **s'efforcer d'être le plus neutre et objectif possible.**

Domaine	Dimensions	Items	MAÎTRE : indicateurs activités/contenus, attitudes et évènements	ELÈVES : indicateurs activités/contenus, attitudes et évènements
Domaine 0 : interactions non verbales : Non verbal positif et zone émotionnelle positive				
0. Non verbal positif	01. Interactions non verbales positives	Zone émotionnelle positive / Empathie : manifestations non verbales de compréhension, d'acceptation D0V1...	Visage souriant, accueillant, bienveillant, serein, chaleureux, affable... D0V101m	Visage(s) apaisé(s), serein(s), rassuré(s) D0V101e
			Expression physique et corporelle motivante, gestes d'encouragement, de soutien... D0V102m	Claquement des doigts, vivacité physique et corporelle D0V102e
			Évènements positifs D0V103m	Évènements positifs D0V103e
			Attitudes positives : proximité physique motivante, incitations non verbales positives et de mise en confiance... D0V104m	Attitudes positives : contacts chaleureux D0V104e
			Autres expressions non verbales positives D0V105m	Autres expressions non verbales positives D0V105e
0. Non verbal négatif	02. Interactions non verbales négatives	Zone émotionnelle négative / Manifestions non verbales d'incompréhension, de rejet D0V2...	Visage menaçant, sévère, renfermé, réservé, de réprobation... D0V201m	Visage(s) inquiet(s), abattu(s), démotivé(s)... D0V201e
			Expression physique et corporelle démotivante, gestes de réprobation... D0V202m	Silence, absence de claquement des doigts, absence de vivacité physique et corporelle D0V202e
			Évènements négatifs, inhibiteurs, perturbateurs, punition corporelle... D0V203m	Évènements négatifs, perturbateurs, blocage D0V203e
			Attitudes négatives : éloignement, distant, mouvement ou gestes inappropriés, coups... D0V204m	Attitudes négatives : dissipation, confusion, mouvements ou gestes de défi, de mécontentement... D0V204e
			Autres expressions non verbales négatives : agressivité D0V205m	Autres expressions non verbales négatives : agressivité envers le maître et entre élèves, silence confus... D0V205e

Domaine 1 : Climat relationnel (03 dimensions) 14 MACROVARIABLE : DV1 à DV14				
1- climat relationnel	Accueil / Contacts sociaux / Convivialité / Aménités D1V1...	Accueil / Contacts sociaux / Convivialité / Aménités D1V1...	Ton de la voix apaisant, chaleureux D1V101m	Ton de la voix respectueux, poli D1V101e
			Salutations d'usage D1V102m	Salutations d'usage D1V102e
			Onomatopées d'encouragement D1V103m	Expressions vocales de satisfaction D1V103e
			Autres civilités D1V104m	Autres civilités D1V104e
1. Climat relationnel	10a- Climat positif	Interactions verbales maîtres et élèves positives D1V2...	Sollicitations verbales positives Stimulation verbale positive Félicitations verbales D1V201m	Haut degré d'intérêt et de participation des élèves D1V201ae
				Intérêt et participation de la moitié de la classe D1V201be
				Intérêt et participation de quelques élèves D1V201ce
				Intérêt et participation de rares élèves, des mêmes élèves... D1V201de
			Encouragement verbal à la prise de parole, à l'initiative individuelle D1V202m	Prise spontanée de la parole, distribution la prise de parole à tour de rôle... D1V202e
			Appel, désignation, interrogation des élèves par leur nom D1V203m	Prise de parole, réponse des élèves désignés par leur nom... D1V203e
1. Climat relationnel	10a- Climat positif	Détente du climat de travail D1V3...	Chant (le maître entonne la chanson) D1V301m	Chant D1V301e
			Poésie (le maître donne le titre d'un poème...) D1V302m	Poésie D1V302e
			Exercices physiques de détente D1V303m	Exercices physiques de détente D1V303e
			Blagues/humour D1V304m	Blagues/humour D1V304e
			Valorisation verbales des productions des élèves D1V305m	Applaudissements... D1V305e
			Encouragements verbaux (onomatopées d'encouragement) D1V306m	Rires... D1V306e

Domaine 1. Climat relationnel	Dimensions 11a- Climat négatif	Items / Interac- tions verbales négatives D1V4...	Réprobation verbale (ono- matopées de réprobation, de désaccord...) D1V401m	Silence, propos inaudibles de désaccord, paroles peu perceptibles de mécontente- ment D1V401e
			Réprimandes / Critiques (acerbes, violentes...) D1V402m	Chahut, bavardage, bruits confus... D1V402e
			Injures D1V403m	Pleurs... D1V403e
1. Climat relationnel	12a- Rigidi- té/ Excès de contrôle/ imposition/ non-ajuste- ment	Refus systéma- tique de s'écarter de sa planifica- tion D1V5...	Non-ajustement de la prépa- ration D1V501m	Silence ou demandes d'explications, de soutien en direction du maître ou entre élèves... D1V501e
1. Climat relationnel	10a- Climat positif	Refus d'initia- tives, de proposi- tions venant des élèves ; interrup- tion de l'élève pendant qu'il s'exprime D1V6...	Parole coupée D1V601m	Arrêt de la participation, refus d'obéir, refus d'obtem- pérer D1V601e
			Refus propositions élèves / Rejet réaction élève / Non-traitement de ques- tions d'élèves... D1V602m	Insistance de l'élève (sur la demande formulée, la question posée...) ; défense de son point de vue par l'élève... D1V602e
1. Climat relationnel	12- Rigidi- té/ Excès de contrôle/ imposition/ non-ajuste- ment	Respect rigide du timing de la séance D1V7...	Non prise en compte de la durée correspondant aux besoins aux élèves pour achever leur tâche D1V701m	Manifestation verbale d'insatisfaction, expression du désappointement des élèves à la fin de la séance pour manque de temps... D1V701e
Domaine 2 : Intervention pédagogique : gestion du groupe-classe et organisation des conditions, des facilitateurs d'apprentissage				
2. Intervention pédagogique	Domaine 2 : 20 Pragmatique/ Gestion de la classe / Orga- nisation de la classe (fonc- tionnement concret de la classe)	Gestion du temps (réparti- tion de la durée des activités par le maître) D2V1	Présentation de la durée des activités D2V101m	Temps pris en compte pour réaliser les tâches d'appren- tissage D2V01e
			Répartition du contenu de la discipline D2V102m	Répartition progressive et graduée du plus simple au plus difficile D2V102e
2. Intervention pédagogique...	Domaine 2 : 20 Pragmatique/ Gestion...	Aménagement/ gestion de l'es- pace (appropria- tion de l'espace par le maître) D2V2	Disposition des tables-bancs en lien avec les activités D2V201m	Disposition classique en rangées D2V201ae
				Disposition en vis-à-vis D2V201be
				Disposition latérale D2V201ce
			Déplacements du maître D2V202m	Déplacements des élèves (vers d'autres élèves...) D2V202e

			Station du maître au tableau / Maître collé au tableau D2V203m	Libres et fréquents déplacements des élèves dans la classe pendant la leçon D2V203e
			Absence et sortie du maître de la classe, paroles avec d'autres dehors, regards dehors, téléphone et réponse au portable... D2V204m	Confusion parmi les élèves, chahut, dissipation... D2V204e
2. Intervention pédagogique...	Domaine 2 : 20 Pragmatique/ Gestion...	Gestion des groupes de travail (regroupements variés des élèves) D2V3	Regroupement/répartition des élèves par le maître pour les activités en classe (/travail :) D2V301m	Individuel D2V301be
				Par deux D2V301ae
				Par trois D2V301ce
				Par quatre D2V301de
				En petits groupes de plus de quatre D2V301ee
2. Intervention pédagogique...	Domaine 2 : 20 Pragmatique/ Gestion...	Mise en œuvre des règles de fonctionnement D2V4	Respect mutuel lors des interactions D2V401m	Respect mutuel lors des interactions D2V401e
			Respect de la prise de parole D2V402m	Prise de parole ordonnée D2V402e
			Respect de l'horaire D2V403m	Temps d'apprentissage suffisant D2V403e
			Respect des règles de travail D2V404m	Observance des règles de travail D2V404e
2. Intervention pédagogique...	Domaine 2 : 20 Pragmatique/ Gestion...	Autorité D2V5	Ecoute attentive des élèves D2V501m	Ecoute et obéissance naturelle du maître et écoute des élèves entre eux D2V501e
			Rappel à l'ordre fréquent D2V502m	Refus de suivre, de faire ce qui est demandé D2V502e
			Menaces D2V503m	Refus d'obtempérer D2V503e
			Indication des tâches à exécuter D2V504m	Exécution immédiate des tâches D2V504ae
				Exécution des tâches après rappel D2V504be
				Peu d'engouement, d'empressement à exécuter les tâches D2V504ce
				Refus d'exécution des tâches D2V504de
2. Intervention pédagogique	2. Intervention pédagogique	Gestion des conflits D2V6	Négociation et résolution des conflits D2V601m	CoOPERation des élèves D2V601ae
				Responsabilisation des élèves D2V601be
			Imposition de la règle et règlement autoritaire des conflits par le maître D2V602m	Sanctions immédiates D2V602ae
				Punitions d'élève-s (travail à faire comme « punition ») D2V602be

2. Intervention pédagogique	Domaine 2 : 20 Pragmatique/ Gestion...	Gestion des conflits D2V6	Négociation et résolution des conflits D2V601m	Coopération des élèves D2V601ae
				Responsabilisation des élèves D2V601be
			Imposition de la règle et règlement autoritaire des conflits par le maître D2V602m	Sanctions immédiates D2V602ae
				Punitions d'élève-s (travail à faire comme 'punition') D2V602be
2. Intervention pédagogique : gestion du groupe-classe et organisation des conditions, des facilitateurs d'apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Communication des objectifs D2V7	Présentation des objectifs D2V701m	Acceptation ou négociation des objectifs par les élèves D2V701ae
				Demandes de clarification, d'explications supplémentaires, de reformulation D2V701be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Présentation de la compétence D2V8	Formulation de la compétence D2V801m	Adhésion, acceptation de la compétence D2V801ae
				Demande de reformulation de la compétence D2V801be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Stimulation des élèves pour la séance (déclencheurs) D2V9	Eveil de l'attention des élèves D2V901m	Disponibilité, attention soutenue D2V901e
			Formulation des attentes et du sens des tâches à réaliser D2V902m	Demandes d'explications supplémentaires D2V902ae
				Manifestation de l'intérêt des élèves D2V902be
Sens donné aux tâches, tâches signifiantes, compréhensibles, exécutables D2V903m	Compréhension du sens des tâches à exécuter manifestée ou exprimée verbalement par les élèves D2V903e			
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Questionnement maître-élèves D2V10	Formulation de questions de connaissance D2V1001m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1001ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1001be
			Formulation de questions de rappel D2V1002m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1002ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1002be

			Formulation de questions d'application D2V1003m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1003ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1003be
			Formulation de question de vérification, d'évaluation D2V1004m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1004ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1004be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Questionnement maître-élèves D2V10	Formulation de questions de compréhension D2V1005m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1005ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1005be
			Formulation de questions de réflexion, de recherche D2V1006m	Temps de réflexion / Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1006ae
				Temps de réflexion / Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1006be
			Formulation de questions de synthèse D2V1007m	Temps de réflexion / Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1007ae
				Temps de réflexion / Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1007be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Questionnement élèves-élèves et élèves-maître D2V11	Questions de clarification D2V1101m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1101ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1101be
			Questions d'ouverture, de transfert, d'illustration, d'approfondissement, généralisation... D2V1102m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1102ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1102be

			Questions de Contextualisation D2V1103m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1103ae
				Mains levées / Réponses erronées ou réponses refusées par le maître D2V1103be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Explications/ explicitations (du maître) D2V12	Explications données par le maître D2V1201m	Ajouts, reformulations par les élèves D2V1201ae
				Réactions, réponses par le maître et les élèves D2V1201be
			Reformulation des explications par le maître D2V1202m	Ajouts, reformulations par les élèves D2V1202ae
				Réactions, réponses par le maître et les élèves D2V1202be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Evaluation : rétroactions sur les productions orales ou écrites D2V13	Formules d'acceptation, de valorisation, de rejet des productions orales ou écrites (oui, bien, bravo, non, etc.) D2V1301m	Manifestations de satisfaction, de contentement D2V1301ae
			Règles de félicitation (applaudissements d'un élève...) D2V1302m	Embarras, perplexité... D2V1301be
			Récompenses (bâtons de craie,...) D2V1303m	Manifestations de satisfaction, de contentement D2V1303e
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Choix d'une situation d'enseignement-apprentissage (situation pédagogique) D2V14	Exposé magistral, cours D2V1401m	Elèves réceptifs D2V1401e
			Situations questions-réponses D2V1402m	Elèves participatifs, actifs D2V1402ae
				Elèves passifs D2V1402be
			Situations d'application D2V1403m	Elèves participatifs, actifs D2V1403ae
				Elèves passifs D2V1403be
			Situations de résolution de problème D2V1404m	Elèves participatifs, actifs D2V1404ae
				Elèves passifs D2V1404be
			Situations de projet D2V1405m	Elèves participatifs, actifs D2V1405ae
Elèves passifs D2V1405be				
Situations d'intégration des acquis D2V1406m	Elèves participatifs, actifs, créatifs imaginant et proposant des situations variées d'intégration des acquis de la séance D2V1406ae			
	Elèves passifs D2V1406be			

			Absence d'activités d'intégration des acquis D2V1407m	Non intégration des apprentissages et des acquis, embarras, perplexité des élèves face à la non intégration des apprentissages et des acquis de la séance D2V1407e
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Types de tâches D2V15	Tâches à faire énoncées par le maître et appels à l'écoute des élèves D2V1501m	Ecoute attentive, soutenue D2V1501ae
				Distraction, dissipation D2V1501be
			Tâches à faire exécutées dans un jeu de questions-réponses entre le maître et les élèves D2V1502m	Mains levées / Réponses acceptées, satisfaisantes D2V1502ae
				Passivité, distraction, dissipation D2V1502be
			Tâches à faire sur exercice(s) d'application D2V1503m	Engagement, concentration sur la tâche D2V1503ae
				Distraction, passivité, dissipation... D2V15003be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Types de tâches D2V15	Tâches à faire par recherche(s) documentaire(s) D2V1504m	Engagement, concentration sur la tâche D2V1504ae
				Distraction, passivité, dissipation... D2V1504be
			Tâches à faire sur des situations-problèmes D2V1505m	Engagement, concentration sur la tâche D2V1505ae
				Distraction, passivité, dissipation... D2V15005be
			Tâches à faire sur des situations d'intégration des acquis D2V1506m	Engagement, concentration sur la tâche D2V1506ae
				Distraction, passivité, dissipation... D2V1506be
		Absence de présentation de tâches à faire sur des activités d'intégration des acquis D2V1507m	Désappointement, non intégration des savoirs par les élèves... D2V1507e	
		Indication des modalités de réalisation de la tâche D2V1508m	Individuelles D2V1508ae	
			Par petits groupes... D2V1508be	
			Collectif (toute la classe) D2V1508ce	
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Mise en activité/ Implication des élèves dans la tâche : jeu de rôle des élèves... D2V16	Incitations et soutien à la concentration sur la tâche D2V1601m	Attention et activité soutenues D2V1601ae
				Attention et activité ponctuelles D2V1601be
				Inattention et inactivité D2V1601ce

2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.21 Gestion des conditions d'apprentissages	Respect du temps d'apprentissage individuel pour chaque tâche (time on task) Facilitateur pédagogique D2V17	Même temps pour tous sur la tâche D2V1701m	Tâche exécutée dans la durée impartie D2V1701ae Demande de plus de temps D2V1701be
			Temps différencié sur la tâche D2V1702m	Variation de la durée du temps consacrée à la tâche selon le type d'élèves -différenciation) D2V1702ae Difficulté pour certains à achever la tâche dans la durée impartie D2V1702be
			Prolongement (éventuel) du temps sur la tâche D2V1703m	Manifestations de satisfaction, de contentement... D2V1703ae Impossibilité pour certains à exécuter la tâche dans la durée impartie même avec prolongement D2V1703be
			Raccourcissement (éventuel) ou non respect du temps annoncé pour la tâche D2V1704m	Exécution de la tâche malgré le raccourcissement de la durée initialement impartie D2V1704ae Impossibilité d'exécuter la tâche suite au raccourcissement de la durée initialement impartie D2V1704be
2. Intervention pédagogique... apprentissage	Domaine 2 : 2.22 – Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant	Styles personnel du maître D2V18	Style dominateur, autoritaire D2V1801m	Docilité des élèves D2V1801ae
				Bougonnement, grommellement, dissipation, distraction... des élèves D2V1801be
			Style inducteur, leadership D2V1802m	Vivacité, participation des élèves D2V1802ae
				Difficultés à suivre D2V1872be
			Style Intégrateur, structurant, démocratique D2V1803m	Animation, activité, participation, échanges entre les élèves... D2V1803ae
				Vacarme, chahut... D2V180be
			Style laisser-faire D2V1804m	Autonomie, participation, échanges entre les élèves... D2V1804ae
				Déstabilisation, égarement, anxiété D2V1804be
Confusion, vacarme... D2V1804ce				

2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.22 – Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant	Styles pédagogiques D2V19	Transmissif (centré sur la matière) D2V1901m	Concentration des élèves D2V1901ae
				Passivité, manque de suivi... D2V1901be
			Interrogatif (centré sur les questions-réponses de type fermé) D2V1902m	Promptitude à réagir des élèves D2V1902ae
				Rares réactions des élèves D2V1802be
			Incitatif (centrées sur les questions-réponse ouvertes et de recherche) D2V1903m	Animation, participation active des élèves D2V19003ae
	Décrochage, distraction de quelques-uns D2V1903be			
	Associatif (centrée sur l'activité de l'apprenant et les processus d'apprentissage...) D2V1904m	Autonomie individuelle ou par groupe D2V1904ae		
	Décrochage, distraction de quelques-uns D2V1904be			
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.22 – Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant	Stratégies et méthodes pédagogiques D2V20	Exposé magistral D2V2001m	Attention soutenue des élèves D2V2001ae
				Interruptions pour demandes d'explications D2V2001be
				Manque d'attention, de concentration des élèves D2V2001ce
			Explications théoriques D2V2002m	Attention soutenue des élèves D2V2002ae
				Interruptions pour demandes d'explications D2V2002be
				Manque d'attention, de concentration des élèves D2V2002ce
Démonstrations D2V2003m	Participation des élèves D2V2003a			
	Distraction de quelques-uns D2V2003be			
2 Intervention pédagogique... apprentissage	2.22 – Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant	Stratégies et méthodes pédagogiques D2V20	Entraînement des élèves à bâtir leurs connaissances, à apprendre par eux-mêmes (en s'entraînant) D2V2004m	Autonomie et travail individuel D2V2004ae
				Entraide, échanges, soutien réciproque (apprentissage par les pairs)... D2V2004be
				Manque de concentration et de participation de quelques élèves... D2V2004ce
			Questions d'évaluation en cours d'apprentissage D2V2005m	Nombreuses et variées D2V2005ae
				Rares D2V2005be
	A la fin de chaque étape de la séance D2V2005ce			

				<p>Seulement à la fin de la séance (leçon) D2V2005de</p> <p>Forte participation des élèves à répondre aux questions D2V2005ee</p> <p>Niveau varié de participation à répondre aux questions (les mêmes élèves)... D2V2006fe</p>
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.22 – Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant	Stratégies et méthodes pédagogiques D2V21	Stratégie interactive, questionnement par le maître D2V2101m	<p>Animation, participation active des élèves D2V2101ae</p> <p>Décrochage, distraction de quelques-uns D2V2101be</p>
			Stratégie de mise en activité des élèves par le maître D2V2102m	<p>Recherche et activité de travail de groupe D2V2102ae</p> <p>Niveau varié des activités de travail par groupe D2V2102be</p>
			Stratégie de remédiations D2V2103m	Individuelle D2V2103ae
				Par groupe D2V2003be
				A toute la classe D2V2103ce
				Immédiate D2V2103de
Différée dans le temps D2V2103ee				
2. Intervention pédagogique... apprentissage	2.22 – Styles et stratégies pédagogiques (méthodes pédagogiques) de l'enseignant	Stratégies et méthodes pédagogiques D2V21	Stratégie de métacognition (invitation, soutien d'ordre métacognitif (à la métacognition, à la réflexion sur les démarches personnelles pour résoudre un problème, répondre à une question...)) D2V2104m	<p>Verbalisation par l'élève à haute voix sur la démarche intellectuelle adoptée pour résoudre un problème, faire un exercice, répondre à des questions... D2V2104ae</p> <p>Difficulté de l'élève à verbaliser sur sa démarche (intellectuelle) D2V2104be</p>
			Apprentissage par problèmes D2V2105m	Implication soutenue des élèves en cours d'apprentissage D2V2005ae
				Difficulté des élèves à appliquer la consigne de résolution de problème D2V2105be
			Apprentissage par les pairs, explications données par un élève/des élèves à d'autres élèves D2V2106m	Fréquent entraides des élèves entre eux en cours d'apprentissage pendant la séance D2V2106ae
				Rare entraides des élèves entre eux pendant la séance D2V2106be
				Absence d'entraide des élèves entre eux pendant la séance D2V2106ce

Domaine 3 : Didactique / Aides et supports pour l'enseignement-apprentissage				
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	30- Episté- mique/ Dévelop- pement conceptuel et Conceptualisa- tion	Mise en place d'activités ou de situations faci- litant un haut niveau taxono- mique d'appren- tissage D3V1	Mise en situation pour mettre en relation des concepts [càd : construc- tion de concepts nouveaux/ modification de concepts anciens ; cf. déconstruction de fausses connaissances ou de fausses notions (le soleil se lève...)] D3V101m	Réponses à des exercices de réflexion faisant ressortir la capacité d'analyse par les élèves (pour déceler des erreurs ou des conceptions erronées...) D3V101ae
				Réponses à des exercices de réflexion en faisant ressortir la capacité de synthèse par les élèves (pour résumer les acquisitions de la séance...) D3V101be
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	30- Episté- mique/ Dévelop- pement conceptuel et Conceptualisa- tion	Mise en place d'activités de conceptualisation D3V2	Mise en place d'activités réflexives sur les procédures d'apprentissage des élèves D3V201m	Prise de parole pour expli- quer la démarche (réflexion) utilisée pour la solution d'un problème ou la réponse à une question... [Réflexion à haute voix sur comment l'élève a-t-il procédé pour ré- pondre à une question, faire un problème...] D3V201e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	30- Episté- mique/ Dévelop- pement conceptuel et Conceptualisa- tion	Mise en place d'activités inter- disciplinaires D3V3	Mise en situation d'activités interdisciplinaires de projet nécessitant l'utilisation de connaissances et savoir-faire acquis dans des contextes différents D3V301m	Réponses à des exercices de réflexion faisant ressortir la capacité des élèves à utiliser, mettre ensemble, intégrer dans une nouvelle situation des connaissances/ acquisitions de leçons déjà vues D3V301e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	30- Episté- mique/ Dévelop- pement conceptuel et Conceptualisa- tion	Mise en place d'activités inter- disciplinaires facilitant l'inté- gration D3V4	Mise en place d'activités réflexives et de conceptua- lisation/justification à haute voix par les élèves sur leurs productions/réponses aux exercices et évaluations formatives de la séance D3V401m	Prise de parole pour expli- quer la démarche (réflexion) utilisée pour mettre en- semble dans de nouvelles situations les connaissances nouvellement acquises dans des leçons et des disci- plines/matières différentes D3V401e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) / Rappel de la séance anté- rieure / Rappel des prérequis D3V5	Questions de rappel, d'évaluation des prérequis D3V501m	Mains levées / Réponses des élèves (un, tous, certains...) D3V501ae
				Mains levées / Absence de réponses, silence des élèves. D3V501be

Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didactique) Consigne(s) de la tâche, Nature ou forme de la consigne D3V6	Formulation des consignes pour une activité [Nature ou forme de la consigne : -simple -avec complément affectif (ex : vous savez faire ; ce n'est pas difficile ; c'est plus difficile qu'hier, etc.) -avec complément métho- dologique (faites comme la dernière fois ; utilisez vos ca- hiers, le dictionnaire ; entre- aidez-vous ; etc.)] D3V601m	Demandes de clarification, d'explications... D3V601ae
				Consignes données dans la confusion et non suivies, même après répétition par le maître D3V601be
				Consignes données dans le silence établi écoutées et suivies par les élèves D3V601ce
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Objet de la consigne D3V7	Consigne de production D3V701m	Demandes de clarification, d'explications D3V701e
			Consigne d'application D3V702m	Demandes de clarification, d'explications D3V702e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Consigne avec critères D3V8	Critères de la tâche [-travail individuel -travail en groupe -nature et forme de la pro- duction attendue -supports à utiliser (cahiers, ardoises...) -etc.] D3V801m	Manifestation verbale ou par l'activité de la com- préhension des critères de la tâche par les élèves D3V801ae
				Demandes de clarification par les élèves, de précision sur les critères donnés pour la tâche à faire D3V801be
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Graduation du niveau de difficulté didac- tique D3V9	Niveau de difficulté simple / Niveau progressif D3V901m	Absence de difficultés à suivre la séance (de la leçon) [rares questions de com- préhension posées par les élèves] D3V901ae
				Difficulté à suivre la séance (la leçon) [nombreuses questions de compréhen- sion posées par les élèves] D3V901be
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Résolution de problèmes (par un élève ou par la classe) D3V10	Mise en place d'une si- tuation-problème pour construire de nouveaux savoirs : Phase de recherche de confrontation (indivi- duelle, par groupes, collec- tive) D3V1001m	Participation, engagement actif / Découverte de nou- veaux savoirs D3V1001e
			-Phase de présentation des résultats/productions des élèves D3V1002m	Interrogation, désigna- tion de plusieurs élèves D3V1002e
			-Phase de confrontation des productions D3V1003m	Participation, discussion entre les élèves D3V1003e
			-Phase d'exploitation des productions des élèves D3V1004m	Exemples proposés par les élèves D3V1004e
			-Phase de synthèse D3V1005m	Résumé, synthèse par les élèves D3V1005e

			Autres dont climat D3V1006m	Confusion, bavardage... D3V1006ae
				Calme... D3V1006be
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Résolution de problèmes D3V11	Supervision/guidage/appui du maître D3V1101m	Absence de demandes d'aide, d'assistance... D3V1101be
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Recours à des aides didac- tiques D3V12	Utilisation du tableau D3V1201m	Envois au tableau D3V1201e
			Utilisation de documents D3V1202m	Livres (manuels)... D3V1202e
			Utilisation d'aides visuelles D3V1203m	Images (dans le livre)... D3V1203e
			Utilisation de matériel didac- tique varié D3V1204m	Cahiers, ardoises... D3V1204e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Gestion de l'erreur D3V13	Correction immédiate de l'erreur D3V1301m	Correction de son erreur par l'élève lui-même D3V1301e
			Correction différée de l'er- reur D3V1302m	Correction de l'erreur d'un élève par les autres élèves D3V1302e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche di- dactique) Aides individualisées aux élèves D3V14	Appuis, soutiens et pistes du maître D3V1401m	Demandes d'appui, de sou- tien au maître D3V1401ae
				Aux autres élèves D3V1401be
				Absence de demande d'appui et de soutien D3V1401ce
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Traitement différencié des apprentissages D3V15	Tâches : Exercices différen- ciés D3V1501m	Exercices en fonction de groupes de besoins D3V1501be
				Exercices en fonction de groupes hétérogène D3V1501ce
				Appui, apprentissage par les pairs, tutorat entre les élèves D3V1501de
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didac- tique) Structura- tion des acqui- sitions, ou simples répétitions mnémoniques des acquis D3V16	Synthèse par le maître des nouveaux savoirs acquis D3V1601m	Synthèse par les élèves (et le maître) des nouveaux savoirs acquis D3V1601e
			Résumé par les élèves D3V1602m	Résumé par les élèves (et le maître) D3V1602e
			Prise en compte des apports des élèves par le maître D3V1603m	Apports des élèves utilisés par les élèves D3V1603e

			Fixation des acquis (traces écrites) [au tableau] D3V1604m	Fixation des acquis par les élèves au tableau, dans les cahiers D3V1604e
			Apports complémentaires du maître D3V1605m	Utilisation des apports complémentaires du maître par les élèves D3V1605e
			Simple activités de répétition, simples activités de mémorisation (le maître fait simplement répéter les élèves sans les stimuler à rechercher d'autres possibilités...) D3V1606m	Répétitions simples par les élèves ; simples activités de restitution, de mémorisation sans modification D3V1606e
Domaine 3 : Gestion didactique des apprentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didactique) Réinvestissement, transfert D3V17	Proposition/présentation de variété des situations de réinvestissement et de transfert (proposées par le maître) D3V1701m	Proposition/présentation de variété des situations de réinvestissement et de transfert (proposées par le maître) D3V1701e
			Absence totale de proposition, absence de présentation de situation de réinvestissement ou de transfert de la part du maître D3V1702m	Proposition, de présentation de variété des situations de réinvestissement et de transfert par les élèves en l'absence de proposition de la part du maître D3V1702e
Domaine 3 : Gestion didactique des apprentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapas de la démarche didactique) Réinvestissement, transfert D3V17	Simple activités de répétition, simples activités de mémorisation (le maître fait simplement répéter les élèves sans les stimuler à rechercher d'autres possibilités...) D3V1703m	Répétitions simples par les élèves ; simples activités de restitution, de mémorisation sans modification D3V1703e
			Indication de l'utilité et valorisation des acquis à l'aide d'exemples et d'illustrations D3V1705m	Manifestation de la perception par les élèves de l'utilité des acquis avec de leurs exemples et des illustrations qui leur sont propres... (tirés de vécus, de leurs expériences personnelles) D3V1705e
			Contextualisation de l'utilisation des acquis par le maître avec des applications dans la vie quotidienne, le milieu immédiat... D3V1706m	Contextualisation par les élèves de l'utilisation des acquis avec des applications dans la vie quotidienne, le milieu immédiat... D3V1706e

Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapes de la démarche didac- tique) Régulation et autoévaluation des apprentis- sages D3V18	Questions, exercice d'éva- luation formative écrite (sur ardoise, dans les cahiers... D3V1801m	Réponses écrites d'évalua- tion formative D3V1801e
			Questions, exercices d'éva- luation formative orale D3V1802m	Réponses orales d'évalua- tion formative D3V1802e
			Questions, exercices d'éva- luation formative indivi- duelle D3V1803m	Réponses individuelles à des exercices d'évaluation formative D3V1803e
			Questions, exercices d'éva- luation formative de groupe d'élèves D3V1804m	Réponses par groupe d'élèves à des exercices d'évaluation formative D3V1804e
			Questions, exercices d'éva- luation formative de toute la classe D3V1805m	Réponses collective à des exercices d'évaluation for- mative D3V1805e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapes de la démarche didac- tique) Régulation et autoévaluation des apprentis- sages D3V18	Régulation des apprentis- sages tout au long de l'activi- té D3V1806m	Demandes de clarification de la part des élèves tout au long de l'activité D3V1806e
			Consignes données par le maître pour l'autorégula- tion (bilans/ajustement) des apprentissages en cours d'activité D3V1807m	Autorégulation (bilan/ajus- tement) des apprentissages par les élèves en cours d'ac- tivité D3V1807e
			Consignes données par le maître pour la régulation des apprentissages à la fin de l'activité D3V1808m	Régulation des apprentis- sages par les élèves à la fin de l'activité D3V1808e
			Consignes données par le maître pour la régulation des apprentissages avec l'aide d'outils mis à disposi- tion D3V1809m	Utilisation par les élèves d'outils mis à leur disposi- tion pour la régulation des apprentissages D3V1809e
			Consignes données par le maître pour la régulation des apprentissages avec l'aide des pairs D3V18010m	Recours, appels aux autres élèves pour la régulation des apprentissages D3V18010e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	31 Gestion didactique	(Etapes de la démarche didac- tique) Mise en place d'activités métacognitives et facilitateurs métacognitifs D3V19	Consignes, exercices, ques- tions d'auto-explication de la démarche D3V1901m	Description par les élèves des démarches et pro- cédures qu'ils utilisent D3V1901e
Domaine 3 : Gestion didac- tique des ap- prentissages et contenus	32- Niveau ajusté de lan- gage	Niveau de langue d'enseignement/ en français D3V20	Choix simple du vocabulaire en français, et adapté au niveau de développement, de compréhension et de scolarisation des élèves D3V2001m	Expression correcte des élèves en français dans la langue d'enseignement/en français D3V2001e

			Registre et niveau de langue corrects en français D3V2002m	Prononciation et élocution correctes des élèves D3V2002e
			Expression et intonation en français D3V2003m	Stimulation des élèves D3V2003e
			Correction des erreurs de langue et de prononciation D3V2004m	Reprise, corrigé par les élèves D3V2004e
Domaine 3 : Gestion didactique des apprentissages et contenus	32- Niveau ajusté de langage	Recours/renforcements par les langues nationales D3V21	Utilisation d'une langue nationale systématiquement (de manière abusive) pour donner des explications dans D3V2101m	Expression courante en langue nationale en classe (avec explications données à d'autres élèves dans une langue nationale) D3V2101e
			Utilisation rare, ponctuelle d'une langue nationale pour donner des explications D3V2102m	Entraînement et efforts soutenus (par le maîtres et des élèves entre eux) à s'exprimer en français ; appui ponctuel de la compréhension en langues nationales D3V2102e



ANNEXE 2

SOMMAIRE DES MOTS-CLÉS

0. AUTRES

- Clôture
- Détente
Chant, récitation ou autres
- Mise en place
Mise en place dans la cours de l'école
- Mise en place mat didac
Mise en place du matériel didactique
- MLL
Des mots de la langue locale utilisés
- Rappel Ordre
Rappel à l'ordre
- Retour
Les élèves retournent en classe
- Rgment
Rangement du matériel didactique

1. OTPM : ORGANISATION TRAVAIL PÉDAGOGIQUE DU MAÎTRE

0. Inclusion

Un moment d'inclusion : personne ou autre moment qui ne font pas partie de la séance

0. Introduction

Introduction

0. Jeu de rôle

Un élève remplace la maitresse

1. Mise en situation

2. Question fermée

3. Question ouverte

4. Accompagnement

5. Evaluation

6. BS

Brainstorming

7. EBS

Exploitation BS

8. MDI

Matériel didactique inédit

2. OTPE : ORGANISATION DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE DES ELÈVES

1. TCC

Travail Collectif Classe : le maître s'adresse au collectif, à tous les élèves qui répondent à ses demandes

2. TCC_S-C

Travail Collectif Classe avec des Sous-Classes : Le maître s'adresse au collectif, à tous les élèves d'un des groupe (sous-classe) qui répondent à ses demandes

3. TCC_EM

Travail Collectif Classe avec Un Elève qui remplace le Maître : le maître (ici un Elève) s'adresse au collectif, à tous les élèves qui répondent à ses demandes

4. TEI

Travail Elève Individuel : les élèves travail individuellement sous la supervision du maître

5. TEG

Travail Elèves Groupes : les élèves travaillent en groupe sous la supervision du maître

3. OTDM : ORGANISATION DU TRAVAIL DIDACTIQUE DU MAÎTRE

1. Application

2. Recherche

3. Fixation

4. Structuration

5. Remédiation

6. Institutionnalisation

4. SARC : SAVOIR A RECONSTRUIRE OU À CONSTRUIRE

1. SAR

Savoir à reconstruire

2. SAC

Savoir à construire

5. MPSE : MODE DE PRODUCTION DU SAVOIR DES ELÈVES

01. RAQF

Réponse Attendue à une question fermée

02. RAQO

Réponse Attendue Question Ouverte

03. RQFO

Reformulation à une Question Fermée ou Ouverte

04. REQFO

Réponse erronée à une question fermée ou ouverte

05. EA

Exercice d'Application

06. RF

Répétition, Fixation

07. RI

Recherche Individuelle

08. PIO

Production Individuelle Orale

09. PGE

Production Ecrite par groupe

10. PIE

Production Individuelle Ecrite

11. TP

Travail Pratique

12. COR

Correction

13. META

Métacognition

14. Rappel

Réponse à la vérification : le savoir construit dans la leçon précédente est compris ou pas

15. Vérification

Réponse à la vérification : si le savoir construit précédemment (dans la même leçon) est compris ou non

6. LECTURE

1. SE

Lecture silencieuse par les élèves

2. HVM

Lecture à haute voix par le Maître

3. HVE

Lecture à haute voix par un élève

4. IM

Intervention du Maître pour rectifier

7. COMPRÉHENSION

1. QM-RE

Question du Maître et réponse d'un élève

2. QE-RM

Question d'un élève et réponse du Maître



ANNEXE 3

ORGANIGRAMME DU PROGRAMME DE RECHERCHE OPERA (PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE)

COMITÉ DE COORDINATION SCIENTIFIQUE (CCS) :

- Marguerite Altet, Université de Nantes (France)
- Afsata Paré-Kaboré, Université de Koudougou (Burkina Faso)
- Hamidou Nacuzon Sall, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

COMITÉ DE SUIVI-ÉVALUATION (CSE)

- Aka Adou, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
- Michel Develay, Université de Lyon 2 (France)
- Jacques Wallet, Université de Rouen (France)

COMITÉ DE COORDINATION OPERATIONNEL (CCO)

- Issa Boro, AUF, responsable du Campus numérique Francophone de Ouagadougou (Burkina Faso)
- Juliette Kaboré, Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation – DGRIEF (Burkina Faso)
- Pierre-Jean Loiret, AUF – Paris, coordinateur général (France)
- Félix Valléan, Coordinateur pour l'Université de Koudougou (Burkina Faso)

SUIVI POUR LE COMPTE DES PARTENAIRES TECHNIQUES ET FINANCIERS

- Valérie Tehio, Agence Française de Développement (France)
- Aglaïa Zafeirakou, Partenariat Mondial pour l'Éducation (États-Unis)

ENSEIGNANTS-CHERCHEURS DE L'UNIVERSITÉ DE KOUDOUGOU

- Missa Marius Barro
- Joseph Lompo Dougoudia
- Issa Abdou Moumoula

- Abdoulaye Ouédraogo
- Innocents Ouédraogo (*adjoint au coordonnateur local*)
- Marie-Laure Sougoti
- Tindaogo Félix Valléan (*coordonnateur local*)
- ainsi que Alain Sissao (*Centre national de recherche scientifique et technologique*)

INSPECTEURS (IEPD), FORMATEURS À L'ENS DE KOUDOUGOU (CERTAINS MEMBRES DU LAPAME)

- Laëtitia Douamba
- Alphonse Nagnon (*adjoint au coordonnateur local*)
- Etienne Ouédraogo
- Dominique Sanou
- Ali Sawadogo
- Simon Pierre Tibiri
- Bernadette Yaméogo/Nana
- Michel Sotisse Yaméogo
- Victor Yaméogo
- Martine Zongo/Yaméogo
- ainsi que Abdouramane Karim Séré (*ingénieur, MENA*)

FORMATEURS ET ÉQUIPE DE SOUTIEN, POUR LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES, À LA CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (CUSE) DE L'UNIVERSITÉ CHEICK ANTA DIOP DE DAKAR (SÉNÉGAL)

- Bakary Diarra, maître assistant
- Bamba Déthialaw Dieng, docteur, assistant
- Danty Patrick Diompy, doctorant
- Salimata Faye/Diop, assistante
- Augustin Kalamo, doctorant
- Lamine Kébé, ingénieur
- Bibiane Manga, documentaliste
- Baye Daraw N'Diaye, maître assistant
- Mouhamadoune Seck, maître de assistant
- Mbaye Sène, maître assistant
- Daouda Seydi, ingénieur

UNE CINQUANTAINE D'ÉTUDIANTS ENQUÊTEURS ont réalisé les observations de classe, principalement issus des filières sciences de l'éducation ou psychologie et sociologie (39 de l'Université de Koudougou, 11 de l'Université de Ouagadougou).

BAGNABA Hubert	KANKO Kégnabié	RAMDE Eunoc
BAGNAMA Donatien	KARFO Thierry	SANDWIDI Joël
BAGNAMA Saturin	KIENOU Micheline	SANFO Idrissa
BAKOUAN Saïba	KOUTOU Yvonne	SANOU Pierre Noel
BARRO Adjaratou	MADIEGA Esdras	SAWADOGO A. Aziz
BARRY Fatimata	MANDO Djibril	SORE Zakaria
BIRBA M. Adèle	NACOULMA Léontine	SOUGUE Oboussa
BONKOUYOU Hélène	NAGNON Ibn Victor	SOULI Ismaël
BONKOUYOU Joachim	NAGRINA K. Bienvenue	TAMINI Mibara
DEMBELE Abou	NAMOANO Songaba	TRAORE Aïcha
DIABOUGA Djifambedo	NANEMA Roland	YABRE Karim
DRABO G. Moumouni	NEBIE Bapian	YAGO Abdoul Karim
GNESSI Soumaïla	OUEDRAOGO Félix	YAGO Iphigénie Aïdara
IDOGO Sandrine	OUEDRAOGO Ismaël	ZONGO Adama
KABORE Berthe	OUEDRAOGO Saïdou	ZONGO Florence
KABORE CASIMIR	OUEDRAOGO T Abel	ZONGO Y. Y. Sandra
KANDO T. Nicole	PACMOGDA Pascaline	

Ce document est placé sous Licence creative commons BY NC SA
ISBN : 9782813001801
(attribution, pas d'utilisation commerciale, partage dans les mêmes conditions)

Création, conception, réalisation :  - Impression au Burkina Faso