



Observation des pratiques enseignantes en rapport avec les apprentissages des élèves (programme de recherche d'OPERA, Burkina Faso)

Résumé exécutif

**Marguerite ALTET
Afsata PARÉ KABORÉ
Hamidou Nacuzon SALL**

Avec Bakary DIARRA, Bamba Déthialaw DIENG, Salimata FAYE DIOP, Alphonse NAGNON, Baye Daraw NDIAYE, Innocents OUEDRAOGO, Mouhamadoune SECK, Mbaye SENE, Patrick DOMPY, Augustin KALAMO et la contribution du PASEC/CONFEMEN

I- Justification et objectifs d'OPERA

En cherchant des solutions aux problèmes cruciaux qui se posent à l'éducation à travers le monde, en particulier en Afrique au sud du Sahara, les grandes conférences internationales et les décisions qui en ont résulté ont mis à jour ou entraîné d'autres problèmes. Si Jomtien 1990 posait la question de l'accès à l'éducation de base, Dakar 2000 enregistrait l'engagement de la communauté internationale de parvenir à l'éducation pour tous en 2015 ; et plus récemment, les objectifs du développement durable (2015) disposaient d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité. Les controverses et les débats que suscitent les stratégies à adopter et à mettre en œuvre pour faire face aux exigences de qualité pour tous dans une éducation tout au long de la vie s'arrêtent tous sur les enseignants comme composante principale des systèmes d'éducation.

S'inscrivant dans la perspective des recherches suscitées par la question enseignante, la recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports avec les apprentissages (OPERA) a procédé à des observations dans des classes de deuxième et de sixième années de l'éducation au Burkina Faso.

Le premier objectif du programme est de décrire, d'expliquer et de comprendre ce qui se passe en classe, comment les maîtres enseignent et font apprendre aux élèves pour accompagner les réformes que connaissent les systèmes éducatifs, en particulier en Afrique au sud du Sahara. Les observations ont été effectuées dans 45 écoles, 90 classes (45 CP2 et 45 CM2), dans trois disciplines phares (français, calcul et éveil), soit 270 observations en phase 1 et la moitié en phase 2. En plus des transcriptions papier, les observations de la phase 2 ont bénéficié d'enregistrements vidéo. Deuxième objectif d'une recherche qui adopte le principe des boucles rétroactives d'Edgard Morin, la conception et la réalisation d'outils de formation et leur dissémination dans les pays africains bénéficiant en Afrique de l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM).

La coordination générale d'OPERA est assurée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), en partenariat avec les ministères burkinabés de l'Enseignement secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) et de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA). Trois professeurs et enseignants-chercheurs des universités de Nantes (France, M. Altet), Koudougou (Burkina Faso, A. Paré Kaboré) et Dakar (Sénégal, N. Sall) sont responsables de la coordination scientifique et encadrent le travail de leurs collègues burkinabés. Un comité de suivi-évaluation composé de deux professeurs français (Lyon 2, M. Develay et Rouen, J. Wallet) et d'un professeur ivoirien (Aka Adu, Abidjan) complète le dispositif de coordination. Au Burkina Faso, la recherche est conduite par le laboratoire LAPAME (laboratoire de psychopédagogie, andragogie, mesure et évaluation et de politiques éducatives) de l'université de Koudougou, en partenariat avec la Direction des études et de la planification (DEP) et la Direction générale de la recherche, des innovations éducatives et de la formation (DGRIEF) du MENA.

OPERA est articulée avec un autre dispositif de formation, l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), copilotée par l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Organisation internationale de la Francophonie. Cette articulation a pour objectif de faciliter la dissémination des résultats de la recherche 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.

OPERA est cofinancée par l'Agence française de développement (AFD), dans le cadre de son soutien à IFADEM et par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME).

II- La question enseignante dans le contexte international et burkinabé

Tableau de la situation mondiale de l'éducation et en ASS en particulier

Même si elle a eu des répercussions négatives sur la qualité de l'éducation, la vague déferlante de l'accès pour tous, suivie de l'exigence de l'accès à une éducation de qualité tout au long de la vie et qui facilite l'insertion professionnelle, 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).

Les populations locales exigent d'avoir accès aux bienfaits de l'éducation ; elles exercent également une très forte pression sur le système éducatif par une demande d'éducation accrue avec des exigences de qualité (Unesco, 2005). Les partenaires internationaux au développement exercent également une forte pression sur les systèmes d'enseignement et de formation pour en améliorer l'efficacité. Conjugées 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.

Tableau de la situation éducative et de la question enseignante au Burkina Faso

Le recrutement des élèves-maîtres à former en qualité d'Instituteurs adjoints certifiés, IAC (1^{er} grade d'un enseignant sortant de l'école de formation) se fait parmi les titulaires du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) sur la base d'un test de niveau et/ou de tests psychotechniques qui ne révèlent pas le niveau réel des futurs enseignants.

La formation initiale des enseignants se fait dans les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) et dans les Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP), dont les programmes et les modalités de formation sont calqués sur ceux des ENEP. On note une certaine hésitation dans la durée de la formation initiale dans les ENEP publiques, durée qui a vacillé entre un an et deux ans de 1985-1986 à 2012-2013. La durée actuelle de la formation est de 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) et ils sont jugés aptes à enseigner dans toutes les classes du cycle primaire (du CP1 au CM2).

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. Outre l'IAC, d'autres catégories existent dans le corps des enseignants du primaire (acquies par ancienneté et réussite à un examen suite à une formation complémentaire) de sorte que l'IAC est l'enseignant de la catégorie de base du corps des enseignants du primaire, suivi de l'Instituteur certifié (IC) ; l'Instituteur principal (IP) étant de la catégorie supérieure.

La formation continue des maîtres se fait à travers des stages de recyclage, des animations pédagogiques, des conférences pédagogiques, de la préparation des candidats aux examens professionnels, de la formation à distance et des visites de classes. Cependant, la formation continue fait face à des problèmes importants pour sa mise en œuvre, notamment des problèmes d'ordre logistique, de carburant et financiers ou de pertinence.

III- Choix théoriques et méthodologiques

La recherche d'OPERA porte sur l'observation directe des pratiques enseignantes effectives dans les contextes dans lesquels 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. Il ne s'agit pas de traiter seulement les pratiques déclarées concernant ce que disent faire les sujets qui ont été recueillies auprès des enseignants lors d'entretiens pré et post-observations pour enrichir ces observations, ni de demander quelles sont les pratiques attendues par l'institution dans laquelle elles ont été relevées à partir de questionnaires, mais bien d'observer comment les maîtres enseignent et font apprendre.

Pour cela, une maquette globale d'observation du même type que l'outil CLASS (B. Hamre et coll., 2013) a été construite par les chercheurs d'OPERA. Les coordonnateurs scientifiques d'OPERA ont décidé de rechercher l'identification des différents facteurs d'enseignement susceptibles d'exercer des influences sur l'apprentissage à travers un relevé des interactions, des activités et des tours de parole de l'enseignant dans sa relation avec les activités et les tours de parole des élèves en contexte. Il s'agit d'utiliser *a posteriori* une maquette d'observation et de traitement large, comportant trois grandes catégories, domaines d'observation constitutifs de la pratique enseignante : le relationnel, le pédagogique et le didactique, divisés en plusieurs dimensions.

Les chercheurs ont toujours eu à choisir entre deux options pour mener les observations dans les classes. La première option consiste à adopter un modèle *a priori* et une grille d'observation avec des catégories préétablies, une grille prête à l'emploi avec des items à cocher comme la méthode Stallings et la seconde option, celle d'OPERA, qui consiste à relever de façon exhaustive des éléments à observer en choisissant une entrée ; pour OPERA, les interactions verbales, les tours de parole entre maître et élèves. Le codage et le traitement ont été faits *a posteriori* à partir d'une catégorisation théorique qui rend compte de l'activité remplie par le maître et les élèves à travers leurs interactions, dans les trois domaines constitutifs de la pratique et en tenant compte des spécificités du contexte. La conception de la maquette, grille de codage et de traitement sur le « quoi observer », a été faite suite à une phase exploratoire d'observation dans six classes et à l'appropriation des travaux de la littérature internationale du champ.

L'adossement théorique et le modèle d'analyse considèrent l'enseignement-apprentissage comme « des processus interactifs, ou l'articulation fonctionnelle des processus, d'enseignement-apprentissage en situation », selon le modèle dit « des processus interactifs contextualisés » (Altet, 1994), l'articulation des activités et les interactions maître-élèves/élèves-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) (M. Altet, I. Vinatier, 2008), 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.

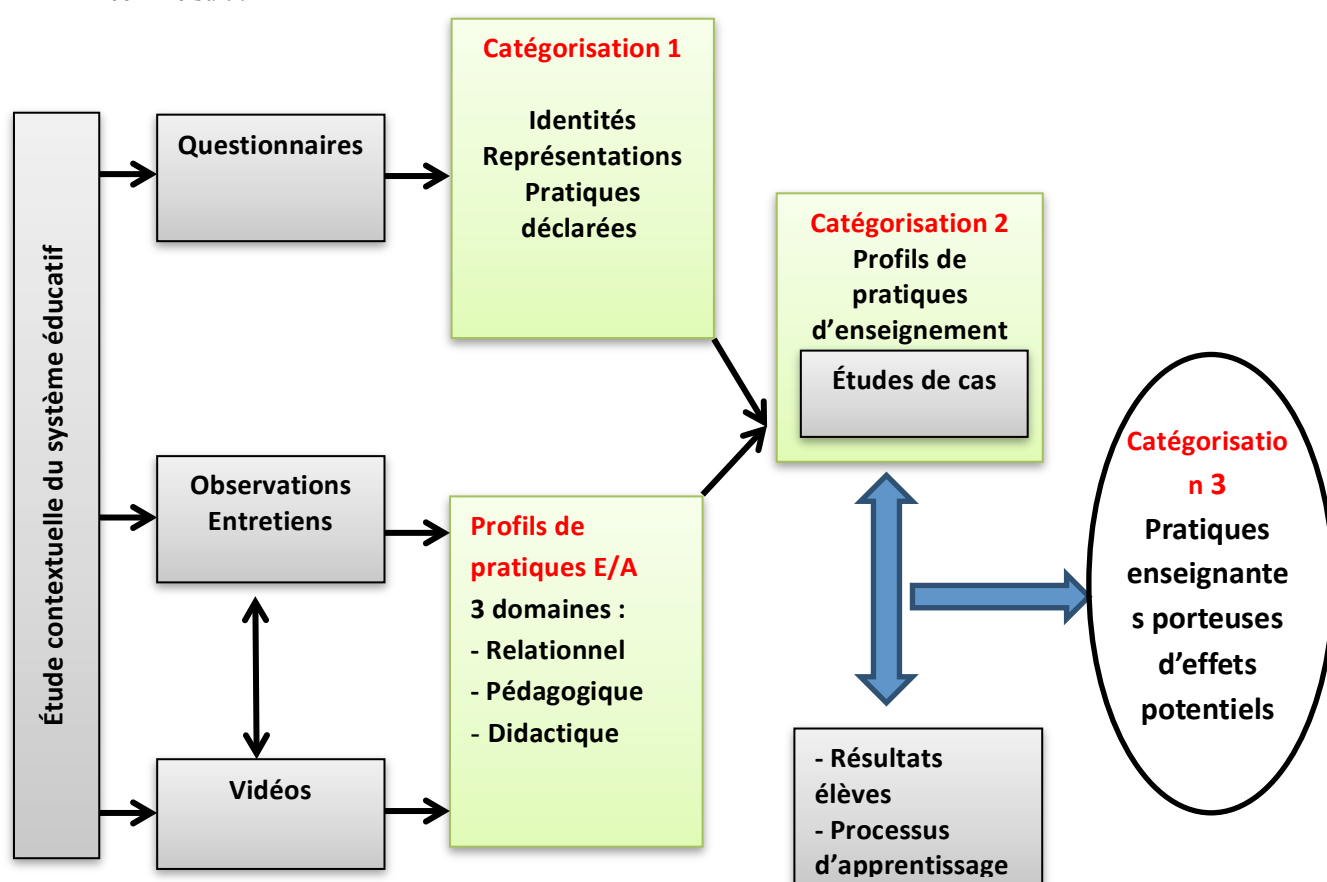
La maquette globale d'observation comporte les trois domaines constitutifs d'une pratique enseignante.

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 a pour centre d'intérêt la gestion didactique et épistémique des apprentissages et des contenus. Ces trois domaines englobent onze dimensions. Ces domaines et ces dimensions recouvrent les observables concernant le maître, mais aussi les élèves et la manière dont ils réagissent eux-mêmes aux trois domaines relationnel, pédagogique et didactique. Sur le plan méthodologique, la recherche repose sur les données collectées par/pour OPERA en provenance de huit sources.

- 1) La première source regroupe les données relatives au contexte général dans lequel les enseignants évoluent au Burkina Faso : l'organisation du système éducatif et ses résultats globaux de 2010-2011 à 2013-2014, la formation et la gestion des carrières des enseignants, leur encadrement administratif.
- 2) La deuxième source résulte des questionnaires adressés aux directeurs des écoles dans lesquelles les observations ont été effectuées par OPERA.
- 3) Les données et les informations recueillies auprès des enseignants constituent une autre source de données de type contextuel ; elles ont été recueillies par le questionnaire « enseignants ».
- 4) La source principale des données d'OPERA est l'observation de 270 séances d'enseignement-apprentissage de 90 enseignants dans trois disciplines : français, calcul, éveil. 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.
- 5) Un deuxième prélèvement de ce qui se passe et se produit en classe a été effectué lors de la phase 2 des observations, qui s'est focalisée sur un sous-échantillon de 41 enseignants. Ces observations comprennent des enregistrements manuels sur papier et 60 enregistrements vidéo.

- 6) Autres matériaux : les enseignants ont été interviewés avant et après chaque séance, ainsi que quelques élèves, permettant de comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs activités.
- 7) Les résultats des élèves constituent la source ultime des données collectées par OPERA. Ils comprennent les notes obtenues par les élèves au cours de l'année d'observation, à savoir 2013-2014.
- 8) 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.

Les résultats obtenus sont traités selon une approche globale d'exploitation des données entières issues de tout ce recueil de données, avec l'appui de divers logiciels statistiques Excel, SPSS 23, N'Vivo, Transana et par des études de cas qualitatives compréhensives. Le schéma global d'analyse de toutes ces données se présente comme suit :



La catégorisation 1 s'inspire du modèle développé par N. Sall et ses collaborateurs en 2010 pour IFADEM (Sall et coll., 2010a ; Sall et coll., 2010b) et vise à circonscrire des profils professionnels.

La catégorisation 2 croise le traitement des observations avec les profils professionnels construits à la première catégorisation et cherche à dégager des **profils de pratiques d'enseignement observées**. Cette deuxième catégorisation explore aussi la mesure dans laquelle les enseignants mettent effectivement en place des modalités **d'enseignement actif** (M. Altet, 1997, 2013), (B. Bruns et J. Luque, 2014).

La catégorisation 3 croise les profils de pratiques (catégorisation 2) avec les données recueillies sur les élèves, en particulier les notes, les moyennes obtenues à des évaluations et les scores des tests PASEC, pour dégager **des pratiques porteuses d'effets**.

IV- Les enseignants : profils professionnels

Le traitement des différentes données vise trois objectifs de catégorisation des enseignants observés. 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. La deuxième catégorisation croise le traitement des observations avec les profils professionnels construits à la première catégorisation.

Cette 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 ceux observés se répartissent ?***

Cette deuxième catégorisation cherche à dégager des ***profils de pratiques d'enseignement observés***. Elle explore également la mesure dans laquelle les enseignants mettent effectivement en place dans la classe des modalités ***d'enseignement actif*** (M. Altet, 1997, 2013, *Les pédagogies de l'apprentissage qui mettent l'accent sur l'activité des élèves et les moyens de la réussite* ; Aviation civile Canada [SD] ; Sayko et Tuner [SD]) favorisant des apprentissages actifs et faisant participer effectivement et activement les élèves à la construction de leurs apprentissages.

La troisième catégorisation croise les profils de pratiques d'enseignement observés (catégorisation 2) 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 (catégorisation 3), tant pendant le processus d'enseignement-apprentissage qu'en termes de résultats obtenus par les élèves à des évaluations.

Première catégorisation des enseignants : quels profils professionnels ?

La première catégorisation résulte du traitement des questionnaires maîtres et directeurs. Elle distingue les 90 enseignants de l'échantillon initial observés en phase 1 des 41 du sous-échantillon observés en phase 2, choisis en fonction de la probabilité de participer aux tests PASEC 2014.

Au niveau de l'ancienneté, pour 89 enseignants de l'échantillon de 90, 48 ont plus de 10 ans de service. 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.

Pour le diplôme académique, 77 des 87 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.

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 suit : 28 détiennent le CAP ou le CSAP (17 hommes et 11 femmes).

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 enseignants portant sur le « champ représentatif » de l'enseignant comme « acteur du processus éducatif » (De Ketele, 1980 : 135-159 ss).

Les enseignants de l'échantillon initial se regroupent en majorité, du point de vue de leurs représentations, dans une logique centrée sur l'apprentissage et l'apprenant (51 sur 82, soit 62,2 %). Parmi les 41 enseignants observés (dont 38 réponses valides) lors de la phase 2 dans le profil professionnel 2 (ancienneté et représentation du métier), 14 ont une logique d'enseignement et 24 une logique d'apprentissage.

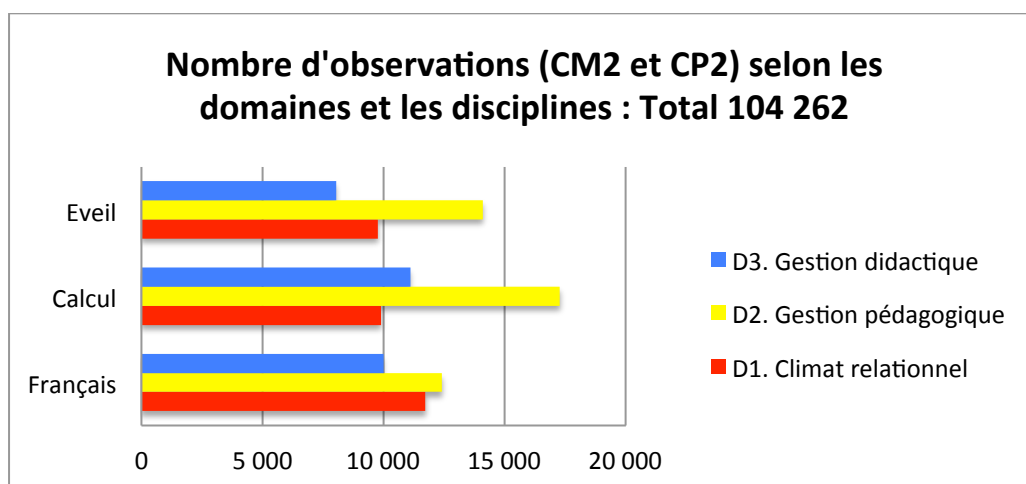
V- LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES

Profils de pratiques d'enseignement et niveau d'efficacité de groupes d'enseignants aux pratiques porteuses d'effets potentiels

Tous les 90 enseignants des 45 écoles ont été observés dans la même période dite phase 1. 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 Faso seront disponibles. 41 sur 90 écoles de la base de données initiale d'OPERA constituent le sous-échantillon des classes de la phase 2.

Phase 1 (90 classes)

Globalement, le dépouillement des 270 séances observées dans les 90 classes et dans trois disciplines totalise 104 262 observations. La figure qui suit montre la répartition de ces observations selon les disciplines et les domaines.



Observations par domaine et par discipline

Par discipline

- Le français et les disciplines qui lui sont attachées recueillent 34 118 observations, soit 33 % des observations.
- Le calcul : 38 252 observations, soit 37 %.
- L'éveil : 31 892 observations, soit 30 %.

Par domaine

- 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.

Résultats par domaine et par discipline

- 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 8 412/29 125 (27,61 %) observations.
- Le français est la discipline où la représentation des trois domaines est la moins déséquilibrée.

Phase 2 : 41 classes de la série complète (19 CP2 et 22 CM2)

Par discipline

Globalement, le dépouillement des 120 séances observées lors de la phase 2 dans les 41 classes et dans les trois 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 %).

Pour cette phase 2, le calcul recueille le plus d'observations, suivi par le français, puis l'éveil.

Par domaine et par discipline

Par domaine et par discipline, 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) est la suivante :

- le français enregistre le meilleur score pour le climat relationnel : 7 628/20 059 (38,03 %) ;
- le calcul fait le meilleur score pour la gestion pédagogique : 10 160/26 039 (39,02 %) ;
- l'éveil a le plus faible score dans la gestion didactique : 5 149/18 163 (28,35 %) ;
- le même déséquilibre en défaveur de la gestion didactique est observé dans les trois disciplines.

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). La catégorisation 2 révèle trois profils de pratiques d'enseignement :

- lot 1 : inférieur à « moyenne - écart-type »

- lot 2 : entre « moyenne - écart-type » et « moyenne + écart-type »
- lot 3 : supérieur à « moyenne + écart-type »

| Écoles | Division Niveau | Catégorisation 2 | | | | |
|--------|-----------------|---|---------------------------------|-----------|-----------|------------|
| | | Catégorisation 1 Portrait professionnel 2 | Profil pratiques d'enseignement | | | |
| | | | Climat 1 | Climat 2 | Pédagogie | Didactique |
| CP63 | CP2 | NC | Moyen | Inférieur | Inférieur | Moyen |
| CP71 | CP2 | P21 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| CP58 | CP2 | P21 | Moyen | Moyen | Inférieur | Moyen |
| CP67 | CP2 | P22 | Moyen | Moyen | Inférieur | Moyen |
| CP80 | CP2 | P22 | Moyen | Inférieur | Moyen | Moyen |
| CP86 | CP2 | P23 | Moyen | Moyen | Moyen | Supérieur |
| CM65 | CP2 | P24 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| CP83 | CP2 | P24 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| CP53 | CP2 | P24 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| | | | | | | |
| CM83 | CM2 | NC | Supérieur | Moyen | Moyen | Supérieur |
| CM65 | CM2 | P21 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| CM64 | CM2 | P22 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| CM71 | CM2 | P23 | Inférieur | Inférieur | Moyen | Inférieur |
| CM70 | CM2 | P23 | Moyen | Moyen | Moyen | Moyen |
| CM86 | CM2 | P23 | Inférieur | Supérieur | Moyen | Moyen |
| CM81 | CM2 | P24 | Moyen | Supérieur | Supérieur | Moyen |
| CM55 | CM2 | P24 | Supérieur | Moyen | Supérieur | Supérieur |
| CM80 | CM2 | P24 | Moyen | Supérieur | Supérieur | Moyen |

Répartition par catégorie des maîtres observés

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. Tenant chaque fois compte de la seconde catégorisation portant sur les profils de pratiques d'enseignement observées, la troisième catégorisation est en deux temps.

1) Pendant le processus d'enseignement-apprentissage et partant des observations recueillies en classe par OPERA, elle explore la nature de l'enseignement dispensé selon qu'il est actif et engage les élèves individuellement et collectivement dans des tâches actives de réflexion, de recherche, de situations-problèmes, de productions ou qu'il est passif et amène les élèves à réaliser des tâches passives d'application, de répétition, de fixation mnémotique.

2) Au bout du processus d'enseignement-apprentissage, elle croise les profils de pratiques d'enseignement (catégorisation 2) avec les notes des élèves (moyennes annuelles aux évaluations de l'année d'observation, notes aux tests et scores PASEC 2015). Les moyennes obtenues par les élèves en 2013-2014 servent de notes de référence. L'analyse répartit les moyennes annuelles en 3 catégories : **1** au-dessous de la moyenne et de l'écart-type ; **2** sensiblement égal à la moyenne et à l'écart-type ; **3** supérieur à la moyenne et à l'écart-type.

Au CP2, sur 19 classes, en examinant le rapport actif/passif

- En français, la tonalité des activités d'enseignement-apprentissage dans les 19 classes observées (avec expression et productions des élèves) est plutôt active, sauf pour 2 d'entre elles.
- En calcul, 5/19 enseignants ont une approche de type plutôt passif (avec démonstration et applications).
- En éveil, 6 enseignants ont une approche de type plutôt passif (alors que c'est la discipline qui demande le plus d'activité, de recherche et de créativité comme dans la démarche scientifique, ce qui montre que ce qui est fait en éveil est plus une séance de langage que de l'éveil aux sciences ; voir les études de cas du chapitre VI).

Au CM2, sur 22 classes, en examinant le rapport actif/passif

- En français, les activités d’enseignement-apprentissage sont globalement de nature active, sauf dans 6 classes.
- En calcul, le rapport est moins favorable aux activités de type actif dans 8 classes.
- En éveil, près de la moitié du sous-groupe (10/22) a un rapport plutôt favorable à des activités de type passif.

Selon les moyennes annuelles 2013-2014

- Sur les 41 classes ayant participé aux deux 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.
- En fonction de la moyenne, les 18 écoles ont été réparties en trois catégories :
 - 1 : moyenne de la classe inférieure à 4,85 (moyenne de l’échantillon – écart-type)
 - 2 : moyenne de la classe comprise entre 4,85 et 6,21
 - 3 : moyenne de la classe supérieure à 6,21 (moyenne de l’échantillon + écart-type)
- Parmi les 9 classes de CP2, 2 sont dans la catégorie 3, 6 sont dans la catégorie 2 et 1 dans la catégorie 1.
- Parmi les 9 classes de CM2, 1 est dans la catégorie 3, 6 dans la catégorie 2 et 2 dans la catégorie 1.
- En fonction des moyennes 2013-2014, 3 écoles sur les 18 qui ont des notes sont classées en catégorie 3 (2 CP2 et 1 CM2).

Appports d’une analyse en composantes principales

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 supérieurement. Parmi les 41 enseignants dont les données sont valides, six sont identifiés comme contribuant supérieurement au croisement du profil pédagogique 1 avec le profil professionnel 2, tous des enseignants de classe de CM2.

Pour le domaine pédagogique, tout se passe comme si la facilitation des apprentissages par le questionnement est très présente au niveau des classes de CM2, mais dans une logique d’apprentissage, avec des questions plus ouvertes et une mise en activité des élèves. Pour le domaine didactique, parmi les quatre maîtres qui contribuent supérieurement au profil didactique 1, trois sont dans une logique d’apprentissage, tous les trois tenant des classes de CM2. Le croisement du profil didactique et du profil pédagogique est l’un des plus importants, car un enseignant a à la fois un profil pédagogique facilitateur d’apprentissage et un profil didactique centré sur la prise en compte des savoirs : c’est l’équilibre entre ces deux profils et le profil relationnel qui produit des pratiques porteuses d’effets, c’est ce que montrent les résultats de la recherche d’OPERA.

Synthèse « actif », « passif », « transversal-organisationnel »

Globalement, les classes de CP2 observées sont de tonalité plus active que passive. 10 des 19 classes se situent dans le sous-groupe actif et 1/19 dans le sous-groupe passif. Les classes de CM2 observées semblent de tonalité équilibrée entre actif et passif. 10 des 22 classes se situent dans le sous-groupe actif et 7/22 dans le sous-groupe passif.

Selon la dimension transversale (profil « organisation »)

En situant le seuil du total des observations à sensiblement 15 % pour la dimension organisationnelle, préconisé par Stallings, aussi bien au CP2 qu’au CM2, la dimension organisationnelle est relativement importante dans chacune des trois disciplines.

Proposition d’indicateurs PASEC 2014 sur le niveau de compétences des élèves dans les classes d’OPERA pour orienter la réflexion sur les pratiques enseignantes

Sous réserve des observations d’ordre méthodologique du PASEC, le rapprochement des données PASEC incline à tenter de circonscrire des maîtres aux pratiques de classe porteuses d’effets potentiels en complément des résultats des ACP. Ces maîtres sont autant du CP2 que du CM2 et leurs pratiques porteuses d’effets sont parfois fonction ou non des matières enseignées.

VI- Les études de cas

En complément du traitement quantitatif des observations, la recherche d’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.

À partir des données quantitatives traitées, plusieurs étapes ont été suivies pour retenir les cas à analyser, à partir d'une répartition des classes des phases 1 et 2 avec six séances observées par classe, dont trois en vidéo, en fonction du nombre total des observations par division/niveau (CP2 et CM2) en trois grappes (concentration supérieure, moyenne, inférieure) dans les trois domaines et l'identification du poids du relationnel, du pédagogique, du didactique. L'étude de cas est aussi choisie parmi les profils de pratiques d'enseignement dégagés dans les catégorisations 1 et 2 (ancienneté, conception de l'enseignement-apprentissage).

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 :

- données contextuelles de l'école, de la classe ;
- catégorie socioprofessionnelle de l'enseignant : données des questionnaires enseignant et directeur de l'école de l'enseignant ;
- analyse des pratiques déclarées : choix pédagogiques, didactiques, représentations de l'apprentissage ;
- analyse des données d'observation de séances : transcriptions des six séances des phases 1 et 2, entretiens pré et post-séances avec l'enseignant ; entretiens avec des élèves à la fin de la séance.

Différentes études de cas croisées ont, dans des tableaux comparatifs, apporté par une analyse qualitative fine une compréhension des processus observés en donnant du sens aux analyses statistiques. Ces études de cas compréhensives permettent de comparer les pratiques, de voir à l'œuvre l'intrication des domaines relationnel, pédagogique et didactique, les facteurs en jeu et ainsi de repérer et de donner quelques caractéristiques des pratiques porteuses d'effets.

Il ressort de l'ensemble des analyses des cas que le profil d'une pratique d'enseignement porteuse d'effets correspond à celui d'enseignants et d'enseignantes qui sont impliqués, motivants, centrés sur l'apprentissage, l'activité des élèves, qui ont un style incitatif, médiateur, associatif, mettant en œuvre une relation positive en classe, un subtil équilibre entre pédagogique et didactique, entre organisation-facilitation et construction du savoir.

Ainsi, les atouts majeurs de ces enseignants sont leur capacité à faire participer les élèves à la conduite de la leçon et à les mettre en activité, en étant eux-mêmes dynamiques, bienveillants, et en sachant communiquer cet enthousiasme à leurs élèves, pour créer un climat communicatif de travail dans leur classe et les engager dans différentes tâches. Les classes de ces enseignants se retrouvent donc dans le groupe SUPÉRIEUR des résultats scolaires, notes moyennes obtenues ; et pour les scores PASEC obtenus, ce sont les plus élevés relevés. Les notes et les scores PASEC des classes sont cohérents et confirment que les enseignants dont la pratique est équilibrée entre les trois domaines relationnel, pédagogique et didactique et qui proposent une plus grande mise en activité des élèves ont des pratiques porteuses d'effets, avec une plus grande réussite des apprentissages malgré l'effectif élevé des classes. Alors que les enseignants qui ont une pratique pédagogique importante centrée sur la passivité des élèves, mettent peu en œuvre le domaine didactique et ont une pratique relationnelle peu amène, ont des notes et des scores PASEC parmi les plus bas et produisent peu d'effets sur les apprentissages.

VII- Synthèse, pistes de formation et dissémination

Résultats : identification de caractéristiques générales des pratiques

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

Des traces de Pédagogie par objectifs (PPO) sont aussi relevées : en formation initiale, les enseignants du Burkina Faso ont été seulement préparés à cette pédagogie. Il s'agit pour l'enseignant de définir des objectifs à atteindre, de choisir des méthodes pour y arriver, et d'en prévoir l'évaluation. L'enseignant utilise ainsi une pédagogie centrée sur l'apprenant, mais qui reste imposée par lui, et le problème de l'appropriation des objectifs n'est pas résolu pour autant.

Cette pédagogie reste à un niveau taxonomique bas d'objectifs : les activités proposées par les enseignants se situent généralement dans les niveaux taxonomiques élémentaires (connaissance, compréhension, application, répétition, mémorisation) et vont rarement aux niveaux complexes (analyse, synthèse, évaluation) de la taxonomie de Bloom.

Des caractéristiques des trois domaines constitutifs des pratiques d'enseignement : si le poids du climat relationnel positif est important dans les classes, car les élèves sont très sollicités et participatifs, le domaine pédagogique de la gestion et de l'organisation des conditions d'apprentissage est celui qui regroupe le plus d'observations. Les enseignants burkinabés sont très préoccupés par le volet pragmatique des actions et des interactions concernant l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage ou du groupe-classe. En revanche, c'est au niveau du domaine didactique que les observations sont les moins nombreuses. La question du savoir, de sa construction, de son appropriation et de son intégration semble ne pas être une préoccupation première.

Ce qui frappe dans l'ensemble des observations faites dans toutes les classes, c'est le poids du climat relationnel positif et le peu d'observations relevées au niveau du climat négatif, réprimandes, sanctions, punitions... Les sollicitations des maîtres sont nombreuses. Le ton, les expressions, les gestes et les déplacements sont encourageants chez la plupart des enseignants qui, par leur présence et leur dynamisme, motivent les élèves. Quelques-uns manquent d'implication et de présence, mais c'est la minorité dans les classes observées. Ainsi, dans ces classes pléthoriques (de 60 à 130 élèves), la plupart des enseignants tiennent leur groupe-classe. Il y a bien des rappels à l'ordre, mais les nombreuses règles de fonctionnement jouent leur rôle et la gestion du groupe-classe est organisée. Cependant, la mise en activité individuelle ou collective des élèves sur des tâches de réflexion, de recherche ou de production reste limitée.

De plus, au vu des larges effectifs, un besoin de très forte organisation de la classe existe et certains enseignants font le choix d'organiser des travaux de groupe pour se faire soutenir par de bons élèves désignés « chefs de groupes » : ils passent ainsi du mode classique (tous les élèves assis sur des bancs en face du maître) à des tentatives de faire autrement avec des élèves assis par groupes en demi-cercle autour des chefs de groupes. De même, peu de pratiques métacognitives ont été observées dans les classes ou de pratiques différenciées ou individualisées, vu le nombre d'élèves par classe.

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

Apports de la recherche d'OPERA pour la formation des enseignants et leur développement professionnel

Pour les chercheurs d'OPERA, l'amélioration réelle de l'enseignement-apprentissage dispensé doit partir d'une analyse et d'une compréhension précises des contextes d'enseignement dans les classes, de ce qui s'y joue, des pratiques effectives des enseignants et de leurs interactions observées avec leurs élèves. Les chercheurs font le pari que le gain d'intelligibilité produit par la recherche concernant la connaissance des processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage permet de concevoir et de fournir des outils conceptuels d'analyse aux enseignants, aux formateurs d'enseignants et aux personnels d'encadrement.

Ceux-ci 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) dans la perspective d'un développement professionnel des enseignants permettant une adaptation au changement. Il s'agit de faire expliciter les représentations, les principaux gestes du métier, de faire prendre conscience de leur fonctionnement et de leurs 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 », réflexif sur ce qu'il fait, de réfléchir avec lui sur la manière de procéder autrement pour pallier les difficultés observées.

En exploitant et en mettant en œuvre les résultats d'OPERA, des dispositifs d'analyse des pratiques mis en place à l'aide des savoirs de la recherche permettent 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 aident les enseignants à sortir d'opinions toutes faites ou de représentations erronées sur l'apprentissage.

En effet, dans les études de cas, les entretiens post-séances montrent que les enseignants, qui ont eu peu de formation ou simplement une formation théorique, ont du mal à porter un jugement professionnel sur leurs pratiques, les trouvant à chaque fois systématiquement « passables » ou encore rencontrent des difficultés à faire preuve de discernement étant « satisfaits » de tout ce qu'ils ont fait et n'envisageant pas le moindre ajustement. Ils ne savent pas exprimer leur « sentiment d'efficacité personnelle » ou l'effet de leur pratique sur les apprentissages de leurs élèves.

C'est pourquoi des dispositifs de travail sur les représentations, d'analyse des pratiques à l'aide de savoirs issus des pratiques effectives au Burkina, de grilles de lecture sont conçus de manière à aider chaque enseignant à prendre conscience de la complexité des pratiques et l'amener à une certaine compréhension de son fonctionnement. La prise de conscience par l'enseignant, du fait qu'il pouvait faire autrement, est le point de départ d'une amélioration de sa pratique ; des outils portent aussi sur la conception de nouvelles pratiques.

Ces dispositifs ainsi construits visent à professionnaliser les enseignants en développant une posture de réflexivité qui les amène à une certaine lucidité pour s'interroger chemin faisant sur l'exercice de leur propre pratique. Le changement relève donc d'abord de l'enseignant, de la prise de conscience de ses conceptions, de ses actions et des formateurs d'enseignants qui transfèrent ce savoir issu de la recherche pour les aider à lire et à caractériser leur pratique, à nourrir leur jugement et à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, qui est à la base d'un développement professionnel durable dont les recherches récentes de l'OCDE rappellent l'importance (Talis, 2014).

VIII- Conclusion

OPERA est une recherche visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne. Elle tente, à travers l'observation des pratiques enseignantes effectives dans des classes primaires du Burkina Faso, de cerner la réalité des classes afin 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 d'enseignants.

Conçue dans la logique d'une recherche *bottom up*, OPERA s'est évertuée à recueillir des données à partir d'outils co-construits par des chercheurs et des formateurs, questionnaires et entretiens, maquette d'observation pour coder *a posteriori* et traiter les observations relevées en deux phases en calcul, en éveil et en français, avec des enregistrements audio et vidéo. Puis, ces données, traitées statistiquement, analysées en différentes étapes et à partir des traitements quantitatifs, ont donné lieu à des études de cas compréhensives. Les résultats obtenus concernent les acteurs et les décideurs du système éducatif burkinabé et d'ASS de manière générale.

La recherche d'OPERA a permis de tenir pour acquis le fait que les classes burkinabées 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.

Toutefois, une question demeure : savoir si le niveau de recrutement et la nature de leur formation permettent aux enseignants d'avoir suffisamment de recul pour s'interroger sur leurs pratiques, sur la relation entre ces pratiques et les théories d'apprentissage 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. Sur le 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'autocorrection ou la régulation des exercices.

Certains enseignants ont aussi mis en place des travaux de groupe, en confiant à des chefs de groupes choisis parmi de bons élèves le soin de piloter la tâche demandée au sein du groupe et d'en faire le rapport ; ces tentatives sont des avancées pour gérer les classes à larges effectifs, même si ces dernières méritent d'être intensifiées. Ces pratiques dans un tel contexte sont à saluer, notamment cette organisation de la classe en sous-groupes permanents de travail guidés par l'enseignant, très proche de l'enseignement mutuel, avec une disposition en conséquence du mobilier de la classe.

Certaines pratiques innovantes autour du travail en groupe en classes pléthoriques, déjà en cours chez certains maîtres, sont à valoriser et à partager, mais la recherche a aussi permis d'identifier des limites générales, des défauts de compétence à prendre en compte dans une démarche de formation et de renforcement des capacités des maîtres.

De manière synthétique et exemplative, les pistes de formation qui se dégagent déjà des résultats d'OPERA sont celles relatives :

- à la mise à disposition des enseignants d'outils conceptuels d'analyse de pratiques et leur formation afférente ;
- à l'élaboration de modules et d'outils de formation à la gestion des classes pléthoriques, à la mise en activité des élèves sur des tâches complexes, 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 d'OPERA en matière d'exploitation de données, en matière de pistes de formation des enseignants et de leurs encadreurs ne s'achèvent pas avec le rapport scientifique et les outils de formation produits à l'issue de la recherche. OPERA a généré une masse très importante d'informations, de données sur les pratiques des enseignants. La base de données résultant d'OPERA, en accès libre sur le site d'OPERA, peut faire l'objet de très nombreuses recherches et publications, y compris dans d'autres espaces de recherche en éducation dans la sous-région Afrique de l'Ouest. L'université de Koudougou, ses enseignants-chercheurs, ses étudiants, formés à l'observation des pratiques enseignantes, en sont les premiers bénéficiaires.

Cette recherche menée dans un pays de l'ASS s'inscrit dans un courant de chercheurs, qui conceptualisent la pratique enseignante autour de plusieurs domaines constitutifs, relationnel, pédagogique, didactique, organisationnel, ce qui leur permet d'identifier et de mieux comprendre les dimensions qui influencent l'efficacité de la pratique sur les apprentissages des élèves. De plus, l'approche du processus enseignement-apprentissage, à partir des activités du maître et des élèves et des interactions entre eux, offre une possibilité de mieux comprendre le processus, car comme Hamre, les chercheurs d'OPERA pensent que les interactions maître-élèves sont parmi les plus importants facteurs en jeu dans la pratique enseignante.

Les résultats de la recherche d'OPERA et sa base de données sont une ressource importante pour tout chercheur souhaitant approfondir ces résultats. Dans cette logique, toute la dimension relative aux profils d'apprentissage des élèves, non explorée ici, mérite une attention et reste un champ d'investigation pour des chercheurs intéressés par l'exploitation des données d'OPERA. Il s'agira ainsi de 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 et sa pratique sont la clé de l'amélioration de cette qualité.

<http://opera.ifadem.org>