

Les enseignants et la mise en œuvre des plans d'amélioration dans les écoles primaires de la ville de Ouagadougou : entre engagement et réticence

Sibiri Luc KABORE*

Résumé

Cette étude porte sur la problématique d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires de la ville de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso. A travers cette recherche, nous avons voulu comprendre le sens que les enseignants du primaire donnent aux stratégies d'amélioration de la qualité de l'enseignement d'une manière générale, et de façon spécifique à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'amélioration dans les écoles primaires.

L'analyse des données nous permet d'affirmer que les plans d'amélioration sont plus ou moins mis en œuvre. Cet état de fait s'explique par l'insuffisance de formation des enseignants, le manque d'adhésion des enseignants à la stratégie. Aussi, est-elle due à l'importance du temps que requiert la mise en œuvre des plans, au manque de motivation et au rejet des approches par les enseignants. L'insuffisance de matériel didactique, la difficile collaboration de la plupart des parents, l'absentéisme des élèves et l'absence d'une stratégie de communication avec les acteurs de l'éducation constituent également des entraves à la bonne application des plans d'amélioration.

Aussi, importe-t-il de s'appesantir sur la formation des enseignants et sur l'intégration des deux approches (les plans d'amélioration individuels et collectifs) dans les programmes de formation des enseignants ainsi que sur l'adoption d'une stratégie de communication avec les acteurs du système éducatif.

Mots-clés : enseignant, qualité de l'enseignement, plan d'amélioration collectif, plan d'amélioration individuel, engagement.

* Institut des Sciences des Sociétés (I.N.S.S.) du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Ouagadougou. Email : lucsikab@yahoo.fr

Teachers and the implementation of improvement in primary schools in Ouagadougou : between commitment and reluctance

Abstract

This survey deals with the issue of how to improve the quality of education in primary schools in Ouagadougou, the capital city of Burkina Faso. Through this study, we are willing to understand the meaning that primary school teachers give to the improvement strategies of the quality of education (teaching) in general and specifically to the elaboration and the implementation of Improvement Plans in primary schools.

A careful analysis of the different data allows us to say that the Improvement Plans are more or less implemented. This fact is due to many reasons. In one hand, we have the insufficient quality of teachers training, the lack (insufficiency) of adherence by teachers to the strategy, it's also a time consuming program, the lack of motivation and the rejection of the different approaches set by the trainers. In the other hand, we noticed the lack of didactic / teaching materials, the fact that pupils' parents hardly collaborate with teachers, absenteeism on the side of pupils and the non-existence of any adequate method of communication with all the actors involved in the issue of education.

It is very crucial or important indeed to lay emphasis on the teachers training and the integration of both approaches (individual and collective improvement plans) in teachers' training programs and on the adoption of a communication strategy with the educational system actors.

Keywords: teacher, quality of teaching, Collective Improvement plan, Individual improvement plan, commitment

Introduction

L'amélioration de l'offre éducative est souvent accompagnée de déficit sur la qualité de l'enseignement, eu égard à l'augmentation des effectifs, et plus précisément les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. C'est sans doute ce qui conduit les autorités en charge de l'enseignement primaire au Burkina Faso à la combiner aux stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation. Parmi ces stratégies, il y a les plans d'amélioration individuels et collectifs qui ont été adoptés et mis en œuvre dès la rentrée 1998-1999. Leur fondement stratégique est basé sur la gestion axée sur les résultats (GAR). L'un des principes de la GAR est l'utilisation des données d'évaluation pour améliorer le rendement scolaire. La mise en œuvre des plans d'amélioration fait partie des obligations professionnelles des enseignants et requiert leur engagement. Mais cet engagement attendu d'eux, dans la mise en œuvre des plans d'amélioration, est-il réellement effectif ?

La méthodologie utilisée est qualitative et descriptive. Ainsi, pour la collecte des données, nous avons combiné l'analyse documentaire et des entrevues individuelles semi-dirigées. L'analyse documentaire a porté sur des rapports du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation notamment les fonds documentaires de la Direction des Etudes et de la Planification, de la Direction Générale de l'Enseignement de Base, de la Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique. Des rapports et études d'institutions nationales (ONG et associations) et internationales (UNESCO, UNICEF, ...) sur le sujet ont également été analysés. Nous avons aussi consulté des études et articles sur le sujet en ligne et dans des bibliothèques nationales. Ces recherches ont permis d'identifier les problèmes à la base de la mise en place des plans d'amélioration (PA), de comprendre le fonctionnement des PA et d'apprécier leur mise en œuvre.

La collecte des données a procédé par un échantillonnage raisonné. L'échantillon présente les mêmes structures que la population dont il est issu. Nous avons compté sur la pertinence des données recueillies à l'issue de l'enquête. Ainsi, notre choix s'est porté sur 31 acteurs de l'éducation de base de la ville de Ouagadougou, travaillant quotidiennement sur les politiques d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ils sont pour la plupart des enseignants titulaires de classe dans des écoles primaires (16 enseignants du public et 10 du privé). Cinq (5) encadreurs pédagogiques (inspecteurs de l'enseignement du premier degré et conseillers pédagogiques) assurant la supervision pédagogique complètent l'échantillon. Au total, trente un (31) entretiens semi-directifs individuels ont été réalisés.

Le choix des outils pour obtenir les données a privilégié les entretiens semi-directifs, car comme le précise Luc ALBARELLO (2007:9), ce sont des entretiens « *menés sur la base d'un guide d'entretien constitué de différents « thèmes-questions » préalablement élaborés en fonction des hypothèses, (...) et abordés dans un ordre à chaque fois identique afin d'éviter que la place du thème dans l'interview n'influence la qualité des réponses* ».

Les entretiens individuelles semi-dirigées d'une durée variant entre 60 et 90 minutes chacune, ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entretien comportant des questions ouvertes sur les objectifs visés par les plans d'amélioration, le processus d'élaboration de ces plans, les activités à réaliser et les difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre. Une analyse de contenu thématique a ensuite été effectuée en fonction des axes du guide d'entretien.

A travers cette étude, nous voulons comprendre le sens que les enseignants du primaire donnent aux stratégies d'amélioration de la qualité de l'enseignement en général, et de façon particulière à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'amélioration dans les écoles primaires. Aussi présentons-nous tour à tour, les objectifs poursuivis par les plans d'amélioration, leur élaboration, les phénomènes d'engagement ou de réticence des enseignants dans leur mise en œuvre. Nous envisagerons également des perspectives en vue de leur mise en œuvre conséquente dans la ville de Ouagadougou.

Définitions des concepts

La clarification préalable d'un certain nombre de concepts vise à faciliter la compréhension des notions essentielles de l'article. Il s'agit des concepts ci-après : qualité de l'enseignement, stratégie, plan d'amélioration collectif, plan d'amélioration individuel, engagement, réticence.

*** La qualité de l'enseignement**

Le concept de qualité de l'enseignement fait l'objet de beaucoup de controverses. C'est un concept vaste et multidimensionnel. En général, on utilise des mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, comme les mesures des résultats d'apprentissage des élèves. Mais, il convient de relever que les mesures des acquis d'apprentissage sont incomplètes car elles se limitent souvent à des compétences élémentaires comme la lecture, le calcul, les sciences et ne portent pas sur les valeurs, les aptitudes et autres compétences non cognitives qui représentent également des buts importants de l'éducation (UNESCO, 2010).

Par ailleurs, le rapport élèves/enseignant peut également fournir une autre mesure d'approximation de la qualité. L'UNESCO fait apparaître des éléments plus ambigus comme la relation entre le rapport élèves/enseignant et les résultats d'apprentissage. En effet, dans un contexte de variables multiples, les rapports élèves/enseignant sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans certaines études mais, ils ne le sont pas dans d'autres. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests.

Pour nous, la mesure de la qualité de l'enseignement tient essentiellement compte de trois aspects essentiels: la qualité du résultat, la qualité du contexte et la qualité des processus d'enseignement-apprentissage.

La qualité du résultat ou produit de l'éducation se mesure généralement « par les examens nationaux ou par des tests standardisés qui évaluent les connaissances et les compétences acquises par les élèves » (IPE 2010:41) ; il y a ensuite, la qualité du contexte et des intrants du système éducatif (les enseignants, les programmes d'études, les infrastructures et les matériels scolaires, etc.). L'intrant représente les ressources utilisées pour maintenir un élève à l'école ; enfin, il y a la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le processus d'enseignement transforme les intrants (les ressources) du système en produit. Selon l'IPE (2010), les facteurs ayant une forte incidence sur les résultats des élèves sont entre autres, le temps réel consacré par l'enseignant aux différentes tâches d'enseignement, le temps réel consacré par l'élève aux différentes tâches d'apprentissage, le mode d'interaction enseignant-élèves, la fréquence et la qualité de l'évaluation des élèves, les services de supervision et de soutien pédagogique aux enseignants.

Pour la présente étude, nous nous intéressons essentiellement à la qualité du produit de l'éducation que les enseignants mesurent dans leur classe à partir des résultats des évaluations périodiques (hebdomadaires, mensuelles, trimestrielles, etc.).

* La « stratégie »

La notion de stratégie est issue du domaine militaire. La stratégie vient - du grec «stratos» qui signifie « armée » et « ageîn » qui signifie «conduire». En italien *stratégia* est : « *l'art de coordonner l'action de l'ensemble des forces de la Nation - politiques, militaires, économiques, financières, morales... - pour conduire une guerre, gérer une crise ou préserver la paix* ».

Pour Marie France LANGE et Jean Yves MARTIN, « *la notion de stratégie utilisée en sociologie est ambiguë, puisqu'elle relève de deux acceptions différentes. La première renvoie au concept de recherche qui, en se dégageant du réel, a pour fonction de découvrir une finalité qui ordonne les phénomènes étudiés ; et cela sans que les acteurs aient nécessairement conscience de l'orientation de leur action. La seconde acception correspond au sens que les acteurs donnent à leur action sur la base d'un choix délibéré. A l'extrême, ces deux acceptions soit relèvent de l'objectivisme structuraliste de « l'action sans agent », soit renvoient à des définitions subjectivistes de la notion* », et en se référant à BOURDIEU, ils nous disent que le concept de stratégie « *...renvoie à la notion d'habitus, c'est-à-dire à l'influence des connaissances acquises au sein du milieu d'origine et étroitement dépendantes des catégories socioprofessionnelles* » (1995 :566-567).

Dans cette étude, la stratégie consiste à la définition d'actions cohérentes intervenant selon une logique séquentielle pour réaliser ou pour atteindre un ou des objectifs. Elle se traduit ensuite, au niveau opérationnel en plans d'actions par domaines et par périodes.

* Le plan d'amélioration

D'une manière générale, un plan est un document dans lequel sont arrêtées toutes les dispositions permettant de réaliser des objectifs. Le plan d'action de l'école est une carte comportant la planification et la programmation des activités à mener et permet aux acteurs de l'éducation de même qu'aux partenaires de l'école de ne pas naviguer à vue. C'est un projet comportant un ensemble d'activités par l'équipe école et les partenaires (APE/AME) pour solutionner les problèmes spécifiques à l'école afin d'améliorer le rendement interne.

Quant au plan d'amélioration, il est un dispositif de remédiation des insuffisances en vue d'une amélioration des performances, des rendements scolaires. Il est élaboré et mis en œuvre par les acteurs de l'éducation. Le plan d'amélioration est dit individuel lorsqu'il est élaboré et mis en œuvre par un enseignant pour solutionner les contre-performances de ses élèves dans une discipline donnée. Le plan d'amélioration est dit collectif lorsqu'il est élaboré et mis en œuvre par une équipe école pour solutionner les contre-performances communes aux élèves de toute une école dans une discipline donnée.

* L'engagement

Le mot engagement vient du verbe « engager », formé du préfixe « en » et du mot « gage ». Engager c'est mettre en gage ou donner en gage. Ainsi l'engagement serait l'acte ou l'action d'engager quelque chose ou de s'engager à accomplir quelque chose. C'est également le résultat de cette action.

Selon différentes perspectives (GUILLEMETTE François, 2006), l'engagement est défini comme une action ou comme un état ; aussi, peut-il être une décision. Le concept d'engagement désigne d'abord une action, mais il a également servi à désigner un état. Ainsi, Kemp (1973) *distingue l'acte d'engagement et le fait d'être engagé*. Becker (1961) reprend cette distinction en soulignant que « *l'engagement comme état est le résultat ou la conséquence de l'action d'engagement* (GUILLEMETTE François, 2006 : 20). Ceci correspond à la distinction que fait Johnson (1973) entre l'engagement comportemental (action) et l'engagement personnel (état). Pour lui, « *une personne « s'engage » lorsqu'elle agit dans le sens de la continuité d'une situation et une personne « est » engagée lorsqu'elle est dédiée à la continuité de la situation*. Pour exprimer la même idée, Johnson (1973) propose un autre couple conceptuel. D'une part, *il parle d'un engagement réactif pour désigner les actions qui sont dans la ligne de la continuité d'une situation jugée satisfaisante et, d'autre part, il parle d'un engagement moral pour désigner l'état d'engagement* » (GUILLEMETTE François, 2006 : 20).

Pour nous, l'engagement peut se définir comme étant le fait pour l'enseignant de prendre parti, de s'approprier les plans d'amélioration des performances des élèves, en se mobilisant et/ou en mobilisant les autres acteurs et les ressources nécessaires, en s'investissant pleinement dans leur élaboration et mise en œuvre comme le

souhaitent les autorités en charge de l'enseignement de base. Il s'oppose au non-engagement et à la réticence, lesquels se traduisent par un désintérêt de l'enseignant pour ces stratégies, en ne s'y consacrant pas pleinement.

* **La réticence**

Étymologiquement, le terme « réticence » provient du latin *tacere* (taire) et désigne l'action de taire à dessein une chose qu'on pourrait ou qu'on devrait dire. Par conséquent, est réticent celui qui omet volontairement, qui ne veut pas dire tout ce qu'il sait, qui ne livre pas toute sa pensée en persistant dans son silence (<http://parler-francais.eklablog.com/reticence-reticent-a15183687>).

Dans cet article, la réticence se définit comme l'attitude de l'enseignant qui refuse délibérément de mettre en œuvre les plans d'amélioration, ou qui accepte de les appliquer partiellement. Ce refus peut résulter de l'hésitation, de la désobéissance, de la réserve, ou de la protestation.

Objectifs visés par les plans d'amélioration

De l'analyse des données recueillies, il ressort que la mise en place des plans d'amélioration collectifs et individuels découle des mauvaises notes, des faibles performances des élèves dans certaines disciplines, de la baisse générale du niveau de l'enseignement et de l'importance des déperditions scolaires (taux de redoublement et d'abandon élevés).

En effet, les évaluations périodiques des acquis scolaires, instituées depuis 2005 qui permettent de mesurer les acquis scolaires et d'identifier les insuffisances d'enseignement - apprentissage, nous permettent d'avoir un aperçu du faible niveau général d'acquisition des élèves de l'enseignement primaire (cf. tableau I des résultats des acquis scolaires de 2005 à 2010).

À la lecture du tableau, on constate que de 2005 à 2010, le niveau d'acquisition des élèves varie d'une année d'étude à l'autre. Les performances des élèves sont faibles ou moyennes quelle que soit la discipline (français, mathématiques et sciences) ou le niveau d'étude, sauf en sciences au cours moyen deuxième année (CM2) où le score a pu atteindre 60,1 sur 100 en 2007.

Tableau I. Résultats moyens des évaluations des acquis scolaires de 2005 à 2010

Année	Niveaux d'études	Disciplines (scores sur 100)		
		Français	Mathématiques	Sciences
2005	CP1	41,4	34,8	
	CE2	39,9	38,1	
2006	CP2	50,4	44,9	
	CM1	45,3	43,9	50
2007	CE1	46,1	46,8	
	CM2	53,7	49,8	60,1
2008	CP1	39,3	40,4	
	CE2	50,5	37,6	46,4
2010	CP2	51,1	43	
	CM1	43,2	41,2	48,4

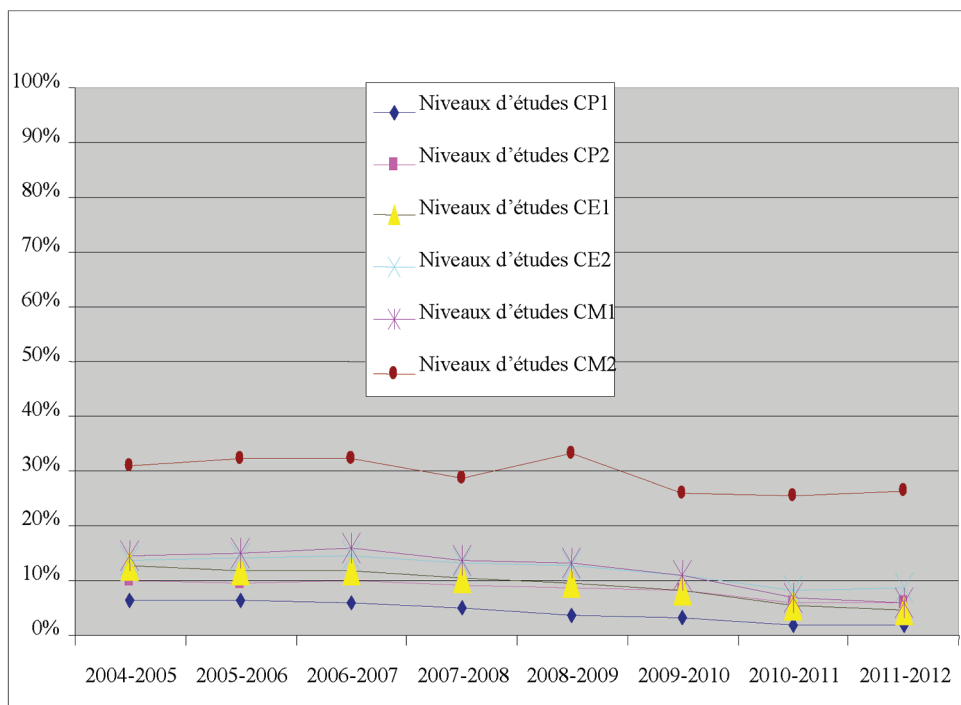
Source : Burkina Faso, MEBA, DEP, Rapports sur l'évaluation des acquis scolaires de 2005 à 2010, DEP/MEBA.

De façon spécifique, on se rend compte que la situation en lecture est assez préoccupante : en 2007, seuls 20 % des élèves de CE1 avaient une meilleure maîtrise de la lecture à haute voix ; en 2008, on enregistrait 6 % de réussite au CP1 et 44,6 % au CE2 ; et enfin en 2010, 31 % des élèves de CP2 et 67 % des élèves du CM1 savaient lire couramment (MEBA-DEP, Rapports d'évaluation des acquis scolaires de 2007, 2008 et 2010).

En ce qui concerne les déperditions, nous faisons ressortir dans le tableau I, la proportion des redoublants par niveau d'étude, observée de 2005 à 2012.

Au regard du graphique et du tableau II, on se rend compte que la proportion de redoublants varie de 8,1 % en 2010-2011 à 13,30 % en 2004-2005. La proportion de redoublants est plus importante au CM2 en raison des difficultés que les élèves éprouvent pour obtenir leur diplôme de fin de cycle et de l'insuffisance d'infrastructures scolaires au post-primaire pour accueillir tous les diplômés du certificat d'études primaires.

Il faut en outre relever que la proportion des redoublants s'accroît au fur et à mesure du CP1 vers le CM2 (cf. graphique 1).



Graphique 1 : Proportion des redoublants par niveaux d'études de 2004-2005 à 2011- 2012 (Ensemble du Burkina Faso)

Le redoublement est défavorable, en ce sens que l'effectif des redoublants correspond au nombre de places qu'auraient pu occuper d'autres enfants se trouvant en dehors du système éducatif. Outre ces entraves d'accès à l'école, le redoublement est également une source de gaspillage de ressources, eu égard au fait qu'il engendre des coûts supplémentaires.

Tableau II. Proportion des redoublants par niveau d'étude de 2004-2005 à 2011-2012

Année scolaire	Niveaux d'études (%)						Proportion annuelle des redoublants (par rapport aux effectifs) (%)
	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	
2004-2005	6,42	10,02	12,67	13,83	14,69	31,10	13,30
2005-2006	6,40	9,60	11,90	14,00	15,10	32,10	13,10
2006-2007	5,81	9,81	11,82	14,57	15,76	32,05	13,19
2007-2008	4,96	8,94	10,42	13,38	13,57	28,83	11,67
2008-2009	3,8	8,6	9,5	12,6	13,3	33,2	11,6
2009-2010	3,4	8,1	8,1	11,1	11,1	25,7	10,1
2010-2011	1,9	5,7	5,3	8,3	6,8	25,4	8,1
2011-2012	1,8	6,02	4,61	8,71	5,92	26,38	8,18

Source : Statistiques de l'éducation de base (DEP-MEBA (MENA)) de 2004-2005 à 2011- 2012.

Partant de la faible performance du système ci-dessus décrite, les plans d'amélioration fixent des objectifs annuels en matière de rendements des élèves. Ainsi, les objectifs poursuivis par les plans d'amélioration sont de relever le niveau des élèves dans les disciplines à problèmes, d'améliorer le taux de réussite dans ces disciplines en particulier, et en général dans toutes les autres disciplines. Ils contribuent à améliorer la réussite scolaire des élèves et permettent de réduire les échecs scolaires.

Les plans d'amélioration permettent en outre de comprendre les insuffisances des élèves dans les disciplines fondamentales (français, mathématiques, sciences d'observation); de résoudre leurs difficultés d'acquisitions, de réduire les déperditions scolaires ; d'assurer un encadrement des enseignants afin qu'ils puissent cerner les problèmes que vivent les élèves, et les aider à les surmonter. En outre, ils font acquérir des techniques efficaces d'assimilation des connaissances.

Pour certains enseignants, ces outils permettent de «valoriser l'enseignant et visent à rendre plus fluides, performantes et efficaces les activités pédagogiques en classe, puis celles qui se posent aux collègues sur le plan administratif. En outre, ils tendent vers une bonne organisation scientifique de nos prestations quotidiennes » (extrait de l'entretien avec un enseignant réalisé le 6 juillet 2012).

Pour d'autres enseignants, ils visent à éclairer les décisions des enseignants dans le choix des disciplines à problème (disciplines où les élèves ont des difficultés d'apprentissage). Ils permettent d'adopter une démarche participative entre enseignants, directeurs d'écoles et encadreurs pédagogiques, de renforcer les échanges directs et le feed-back entre enseignants et l'équipe d'encadrement pédagogiques et de focaliser l'attention des enseignants sur des aspects précis dont l'amélioration va engendrer de meilleurs résultats pour les élèves.

De façon spécifique, les plans d'amélioration individuels (PAI) et collectifs (PAC) permettent d'identifier respectivement les difficultés d'apprentissages des élèves au niveau de la classe, et à l'échelle de l'école dans une discipline donnée afin d'y apporter des remédiations.

En somme, les plans d'amélioration individuels et collectifs permettent d'identifier les problèmes récurrents, et qui sont spécifiques à une classe, à une école.

Mais, comment sont-ils élaborés et mis en oeuvre ?

Elaboration et mise en œuvre des plans d'amélioration

D'une manière générale, le plan d'amélioration obéit à une démarche qui s'articule autour des étapes suivantes :

La phase « analyse des données recueillies »

Après avoir collecté les données relatives aux résultats des évaluations des acquis des élèves, et les éléments pédagogiques expliquant ces résultats (préparations des leçons, assiduité des élèves, quantité et qualité du matériel didactique), les notes qui

ont révélé la faiblesse de la classe dans la discipline considérée (la discipline problème) sont minutieusement analysées. Ces faiblesses sont contenues dans les productions écrites, orales ou pratiques des élèves.

Selon le Ministère en charge de l'enseignement primaire, «l'analyse des résultats scolaires consiste à faire parler les informations recueillies antérieurement, les unes par rapport aux autres. Cela suppose un état d'esprit de questionnement et d'émissions d'hypothèses à vérifier. Il s'agit de relever les facteurs majeurs qui facilitent ou entravent l'apprentissage des élèves, d'examiner les résultats des élèves ...pour en dégager les forces et faiblesses» (MEBA, 2009);

L'identification d'un aspect à améliorer

L'analyse des productions de plusieurs élèves conduit à la hiérarchisation des actions à entreprendre et à l'identification de l'aspect à améliorer. Le problème à résoudre doit être choisi parmi les insuffisances identifiées. Aussi, le choix du problème est-il guidé par l'ampleur du problème, par son impact sur les autres apprentissages et sa facilité de résolution.

L'analyse du problème

Cette phase consiste à analyser les résultats d'une évaluation donnée; à dresser les taux de réussite pour chaque discipline évaluée ; à choisir la discipline qui présente un faible taux de réussite ; à déterminer les causes et les conséquences de ce faible taux ; et enfin à trouver des moyens pour l'améliorer.

L'élaboration proprement dite du plan d'amélioration

Elle suppose une définition claire et mesurable des objectifs à atteindre, les activités qui seront menées, les échéanciers, les contraintes de réalisations et les indicateurs de progrès.

La mise en place du plan d'amélioration intègre également la recherche des actions les plus appropriées et les plus pertinentes pour éliminer les causes identifiées des erreurs. L'enseignant y intègre clairement les aspects didactiques et les stratégies qui favorisent la maîtrise progressive par les élèves de la discipline considérée ainsi que toutes les opérations de suivi de la part des encadreurs pédagogiques qui devront s'intéresser aux causes et aux actions à mener.

La mise en œuvre et l'évaluation

C'est une étape décisive au cours de laquelle l'enseignant observera attentivement les réactions des élèves face aux nouvelles stratégies appliquées. Il devra évaluer systématiquement en fin de séance les apprentissages et procéder à une analyse des résultats obtenus. Cette analyse débouche sur de nouvelles stratégies, techniques et procédures à appliquer ou à reconduire.

En ce qui concerne le plan d'amélioration individuel (PAI) qui est un outil individuel de chaque enseignant, il est monté à partir des données du cahier de bord. Le cahier de bord est un outil de collecte de données. C'est un cahier dans lequel l'enseignant doit porter toutes les informations qui lui sont utiles. C'est un outil précieux qui lui sert d'aide-mémoire. Il est aussi appelé journal personnel et professionnel. Il fait aussi partie des aides pédagogiques examinées par les encadreurs pédagogiques lors de leurs visites. Il situe le problème en l'identifiant, en déterminant les causes, ainsi que les manifestations, puis propose des solutions dans un canevas précis.

Quant au plan d'amélioration collectif (PAC) qui est commun à l'ensemble des classes de l'école, il porte sur une discipline où la plupart des classes éprouvent des difficultés.

A travers ces plans, les activités à réaliser sont les suivantes : de bonnes préparations, des tests, des devoirs (deux devoirs au moins par jour), des évaluations trimestrielles, le suivi à travers le cahier de bord, la collecte des résultats, l'évaluation des plans d'amélioration. Les devoirs peuvent être des exercices écrits et oraux, ou des exercices de renforcement à domicile.

En somme, ces plans prévoient entre autres comme activités, des exercices individuels et collectifs, des devoirs de maison, des travaux de groupes, des échanges avec les parents pour le suivi à la maison, de l'application de la pédagogie différenciée, du tutorat, du suivi des élèves ayant des difficultés, des affichages de formules dans la classe, etc.

Les plans d'amélioration prévoient donc plusieurs activités à réaliser. Mais quelle est la réalité vécue sur le terrain pratique ?

Le faible engagement et la réticence des enseignants

Deux points de vue se dégagent : celui des encadreurs pédagogiques et celui des enseignants pratiquant effectivement la classe.

Les avis des encadreurs pédagogiques interviewés sont partagés. Pour les uns, les enseignants se sont bien approprié les plans d'amélioration au niveau des écoles publiques et leur application est effective. Les résultats scolaires sont en progrès. Cependant, dans les écoles privées, beaucoup reste à faire tant au niveau de l'élaboration que de la mise en œuvre des plans. De façon générale, l'approche est suffisamment vulgarisée et suivie. Ces plans sont d'une importance capitale mais leur mise en œuvre rencontre des difficultés. Par contre, bien que ces plans soient d'une importance capitale, certains encadreurs reconnaissent que leur mise en œuvre rencontre des difficultés. La réalité est perçue dans les propos ci-après :

« le manque de stage de recyclage amène les enseignants à penser qu'il s'agit d'une tâche supplémentaire, si bien que les activités prévues ne sont pas réalisées ¹ » ; « la mise en œuvre de ces outils est sur le point d'être considéré comme désuète. Ceci s'explique par le manque de sérieux dans le suivi, la mise en œuvre sur

¹ Extrait de l'entretien réalisé avec un chef de circonscription d'éducation de base, 45 ans, province du Kadiogo, juin 2012.

le terrain par tous les maillons de la chaîne de l'encadrement. A cela s'ajoute la désaffection constatée car ils accroissent le temps de travail et exigent un encadrement rapproché qui requiert des déplacements onéreux (carburant notamment) ²».

Selon toujours les encadreurs pédagogiques, certains enseignants estiment que la mise en œuvre des plans d'amélioration est fastidieuse. Pour eux, c'est une activité en plus sans compensation. D'autres ne sont pas convaincus de leur pertinence, ne comprennent pas le bien-fondé de ces plans. Selon eux, leur mise en œuvre, nécessite un dépassement de soi, un engagement réel. Elle est contraignante sur les plans pédagogiques (suivi rigoureux, développement de nouvelles stratégies pédagogiques), administratif et social. En plus, il y a un manque de suivi de la part des encadreurs et surtout le manque d'encouragement.

Les enseignants quel que soit leur statut (public ou privé), admettent que les plans d'amélioration sont de bons outils qui peuvent réellement aider l'enseignant à l'atteinte de ses objectifs mais leur mise en œuvre est très difficile et nécessite beaucoup de temps, un dépassement de soi, un engagement réel de l'enseignant. Bien élaborés et exécutés, ils constituent une aide précieuse pour l'enseignant titulaire et ses élèves. Toutefois, la plupart des enseignants interrogés les considèrent comme un surplus de travail et ne sont pas convaincus de leur bien-fondé. C'est ce qui expliquerait leur mise en œuvre mitigée. Selon un enseignant du public, « *la mise en œuvre des PAC et PAI est fastidieuse, eu égard à la collecte des données et les exercices qu'on administre chaque jour. C'est un travail de plus qui rebute certains enseignants ³»*. Ces approches peuvent perturber le cours normal des programmes d'enseignement dans les classes. De plus, les enseignants ne sont pas assez formés à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'amélioration et manquent de motivation.

L'élaboration et la mise en œuvre des plans d'amélioration demandent à être repensées. Même s'ils constituent des outils obligatoires et utiles de gestion de la classe et de l'école, les enseignants les considèrent comme une formalité à remplir, afin de sauver les apparences. Ils les mettent en œuvre sans conviction, sans engagement réel. Dans les faits, ils élaborent les plans d'amélioration, les affichent comme pour remplir des formalités, mais en réalité ne les exécutent pas entièrement. Ils expriment ainsi leur désintérêt, leur manque de volonté, leur manque de motivation et leur rejet des approches.

En somme, les plans d'amélioration sont plus partiellement mis en œuvre. Dans certains cas, seuls les enseignants candidats aux épreuves pratiques et orales des examens professionnels du certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) et au certificat d'aptitude pédagogique (CAP) se voient contraints de les appliquer.

En plus, de la réticence à mettre en œuvre les plans d'amélioration, les enseignants éprouvent d'autres difficultés.

² Extrait de l'entretien réalisé avec un inspecteur de l'enseignement du premier degré, ancien chef de circonscription d'éducation de base, 51 ans, province du Kadiogo.

³ Extrait de l'entretien réalisé avec un enseignant de la classe de CM1 de la ville de Ouagadougou, 43 ans, province du Kadiogo.

Les difficultés dans la mise en œuvre des plans

D'autres difficultés entravent la bonne mise en œuvre des plans d'amélioration. Ces difficultés sont liées au manque de formation des enseignants et de matériel, à la pléthore des effectifs, à l'hostilité de l'environnement de l'école.

Le manque de formation est évoqué par la plupart des enseignants, qui s'en plaignent. En effet, l'ignorance de l'importance des plans d'amélioration, le manque de maîtrise des outils et les difficultés de remplissage tiennent à un manque de formation ou à une formation insuffisante des premiers acteurs que sont les enseignants.

Par ailleurs, ils relèvent l'insuffisance de matériel didactique pour assurer les enseignements, notamment les tableaux en nombre suffisant et de qualité ainsi que les ardoises géantes.

Les effectifs pléthoriques constituent aussi une entrave sérieuse à la bonne mise en œuvre des plans d'amélioration. En milieu urbain, il est courant de se retrouver avec des effectifs de plus de 100 élèves par salle de classe. Cet état de fait est corroboré par DJIBO qui relève que « *les enseignants sont souvent des spectateurs impuissants devant des élèves ayant des handicaps à cause des effectifs pléthoriques qui impliquent un manque de temps et d'outils pédagogiques adaptés* » (2010 :92).

L'hostilité de l'environnement de l'école est souvent évoquée par les enseignants, en raison de l'absence de soutien et de franche collaboration de la plupart des parents, des retards et absentéismes des élèves : « *les devoirs de maison ne sont pas faits, les leçons ne sont pas apprises, et certains parents ne permettent pas à leurs enfants de venir tôt à l'école (6h30 et 14h) pour les travaux de groupe*⁴ ».

A la lumière des difficultés sus-évoquées, il nous paraît judicieux de proposer quelques perspectives pour améliorer la mise en œuvre des plans d'amélioration collectifs et individuels.

Les suggestions

Afin de surmonter les obstacles à la bonne mise en œuvre des plans d'amélioration collectifs et individuels, un certain nombre de mesures devraient être initiées.

Il convient avant tout de mettre l'accent sur la formation adéquate de tous les enseignants à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des plans d'amélioration. Leur élaboration et leur mise en œuvre doivent être intégrées dans les programmes de formation des enseignants du primaire.

Ensuite, il convient de relever que tous les acteurs de l'éducation n'ont pas une bonne connaissance et une bonne compréhension de la portée des plans d'amélioration et de leur importance dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

4 Extrait de l'entretien réalisé avec un enseignant de la classe de CE2 de la ville de Ouagadougou, 31 ans, province du Kadiogo.

Il serait alors judicieux d'adopter une stratégie de communication avec les acteurs (enseignants, parents d'élèves, syndicats d'enseignants, encadreurs pédagogiques) concernés par les plans d'amélioration en vue d'une meilleure appropriation. Il s'agit d'engager tous les acteurs concernés dans des processus de concertation qui suscitent leur adhésion et leur participation la plus large possible à la gestion des politiques éducatives nationales, notamment des plans d'amélioration. Une telle stratégie de communication permettrait d'éviter les réticences ou la mauvaise application des plans, et d'impliquer les parents d'élèves.

Enfin, il serait en outre convenable de mettre à la disposition des écoles et des enseignants le matériel pédagogique et didactique suffisant (tableaux à chevalet supplémentaires, ardoises géantes, ...) pour mieux concrétiser les leçons afin d'en faciliter la compréhension et l'application.

Conclusion

En général, les enseignants n'appliquent pas avec rigueur les plans d'amélioration collectifs et individuels, qu'ils trouvent difficiles à mettre en œuvre. Ils déplorent le manque de formation et de communication en vue de les convaincre sur la pertinence de ces outils.

Or, l'enseignant représente un acteur clé contribuant à l'amélioration des performances des élèves et à la qualité des apprentissages. Il est une variable très importante dans le processus d'enseignement apprentissage. C'est de par son engagement, sa détermination et sa motivation à la tâche que l'enfant pourrait réussir. En effet, lorsque l'enseignant est motivé, tout le reste devient possible. En somme, « *ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves* » (GAUTHIER et DEMBELE, 2004 :1).

Leur adhésion, leur engagement sont alors vivement recherchés dans la mise en œuvre des stratégies éducatives, notamment l'exécution des plans d'amélioration dans les écoles primaires. Aussi, est-il souhaitable qu'ils bénéficient d'une formation conséquente avec un accompagnement en matériel didactique. En outre, une stratégie de communication pourrait permettre de mobiliser les acteurs de l'éducation sur leurs rôles et missions.

Références bibliographiques

ALBARELLO L., 2007. *Apprendre à chercher l'acteur social et la recherche scientifique*, 3^e édition. Bruxelles, Editions De Boeck Université, 207 p.

Burkina Faso, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation. Annuaire statistiques de l'éducation nationale, 2001-2002 à 2011-2012. Ouagadougou, DEP-MENA.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2009. Rapport de la conférence annuelle des encadreurs pédagogiques IEPD/CPI-2009. Ouagadougou, DDEB-MEBA.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. Annuaire statistiques de l'éducation de base, 2004-2005 à 2009-2010. Ouagadougou : DEP-MEBA.

Burkina Faso, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation. Rapports d'évaluation des acquis scolaires, 2005, 2006, 2007, 2008 et 2010. Ouagadougou, DEP-MEBA.

DJIBO F., 2010. *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire, regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Thèse de Doctorat en psychopédagogie. Ottawa, CRDI, 278 p.

GAUTHIER C., DEMBELE M., 2004. *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*, 45 p.

GUILLEMETTE F., 2006. *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*, Thèse de Doctorat en éducation. Montréal, UQAM, 343 p.

IPE, 2010. *Diagnostic du secteur éducatif, matériel de formation*. Paris, IIEP/UNESCO, 141 p.

LANGE M. F., MARTIN J.-Y., 1995. *Les stratégies éducatives en Afrique Subsaharienne* in *Cahiers des Sciences humaines*. Paris, éditions de l'ORSTOM, 763 p.

UNESCO, 2010. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Atteindre les marginalisés*. Paris, UNESCO, 539 p.