

Analyse du dispositif d'enseignement-apprentissage des écoles primaires de la ville de Ouahigouya pour un meilleur développement des compétences des élèves

Désiré Poussogho*

Résumé

Aujourd'hui au Burkina Faso, le constat unanime est que les élèves qui quittent l'école après avoir terminé le premier cycle éprouvent des difficultés de réinvestissement de leurs acquis scolaires. Cela pose un sérieux problème d'avoir consenti à un tel effort de formation, tant humain que financier. Cette recherche vise à comprendre les raisons qui justifient les difficultés de réinvestissement des élèves à travers l'analyse du dispositif d'enseignement-apprentissage des écoles primaires de la ville de Ouahigouya. Grâce à des observations de classe, des entretiens et une analyse documentaire, il est ressorti que la majorité des enseignants ne maîtrise pas la pédagogie du réinvestissement. Ainsi, l'explication selon laquelle les élèves qui ont éprouvé du mal à trouver un sens à leurs apprentissages scolaires les oublient complètement, est pertinente. Mais comme il est impossible de changer les élèves et de modifier leurs origines, il appartient à l'institution scolaire de se donner les moyens de ses prétentions politiques en matière d'éducation, en offrant une formation de qualité aux enseignants, afin de pouvoir préparer une bonne situation d'enseignement-apprentissage en vue du réinvestissement des acquis.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage-compétence-réinvestissement-dispositif formel

Analysis of the teaching-learning device for primary schools in Ouahigouya for better development of students' skills

Abstract

Today Burkina Faso, the unanimous conclusion is that students leaving school after completing undergraduate experience reinvestment difficulties of their learning outcomes. This poses a serious problem to have consented to such a training effort, both human and financial. Thus, this research aims to understand the why of reinvestment challenges students through the analysis of the teaching-learning device Ouahigouya primary schools. Through classroom observations, interviews and a literature review, it emerged that the majority of teachers do not master the pedagogy of reinvestment. Thus, the explanation that students who experienced difficulty finding a meaning to school learning have completely forgotten is relevant. But as it is impossible to change students and change their backgrounds, it is the educational institution to provide the means to its political aspirations in education by providing quality training for teachers in order to prepare a good situation of teaching and learning for the reinvestment of skills.

Keywords: Teaching-learning-skill-reinvestment-formal device

* Département Sciences de l'Éducation – INSS/CNRST – Ouagadougou -
mail : desirepoudios@yahoo.fr

Introduction

L'école instaurée depuis l'arrivée du colon devrait correspondre de nos jours aux réalités africaines pour l'épanouissement des africains. Or, le fait que le système éducatif instauré par le colonisateur soit resté sans changement ou presque, dans son dispositif depuis les indépendances à nos jours, est une réalité. La mise en œuvre d'un dispositif mieux adapté au contexte africain s'impose dès lors. Quelques aspects au niveau des programmes d'enseignement ont certes évolué, mais ils semblent toujours ne pas correspondre aux réalités du pays, au point que l'école perd de sa crédibilité et de son efficacité.

Aujourd'hui, l'on se demande quel est le véritable rôle de l'école. Doit-elle juste servir de fournisseur de diplômés qui servent à décrocher des emplois, ou doit-elle en plus être un lieu où l'on forme des citoyens compétents, utiles et capables d'interagir avec leur milieu ?

La première hypothèse semble tenir au Burkina Faso, car l'on constate amèrement que la majorité des élèves du primaire qui ont quitté ou abandonné l'école pour une raison ou pour une autre, redeviennent analphabètes, et ne présentent aucune différence positive sur le plan comportemental avec les enfants qui n'ont pas été à l'école. Plusieurs parents se plaignent également du manque de « débrouillardise » dans la vie courante de leurs enfants scolarisés en comparaison de ceux qui ne l'ont pas été. Il apparaît dès lors une nette contradiction entre les objectifs du système éducatif et les compétences des élèves à la fin de l'école primaire au Burkina Faso.

Si les élèves dès la fin de l'enseignement de base ne réinvestissent pas ce qui leur a été enseigné, c'est probablement parce que cela n'a pas été acquis de façon solide à l'école. Louis D'HAINAUT(1989), Jacques TARDIF (1999) ainsi que Philippe MEIRIEU (2009) ont abondamment développé le phénomène et l'ont expliqué par une appropriation passive du savoir, donc réduite à de la mémorisation du souvent compris. Ceci étant, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les élèves, à la fin de l'enseignement de base au Burkina Faso, éprouvent des difficultés de réinvestissement des acquis parce qu'en classe, ils ont été dans des situations de réception passive, ou de mémorisation. Ce travail permettra de déceler les insuffisances du dispositif d'enseignement-apprentissage des écoles primaires de Ouahigouya pour un meilleur développement des compétences des élèves. Pour ce faire, nous avons ciblé certaines écoles primaires de la ville de Ouahigouya. Cette recherche s'articulera autour de trois grands axes à savoir la problématique, la méthodologie, et les résultats de la recherche.

I. Problématique de la recherche

1.1. De la contradiction entre les objectifs du système éducatif et les compétences des élèves à la fin de l'école primaire au Burkina Faso

Aujourd'hui au Burkina Faso, nous constatons que les élèves manquent de compétences pour agir sur leur milieu. En effet, comme l'a si bien souligné le Ministère

en charge de l'Éducation, « la qualité et surtout la pertinence de l'enseignement à l'école primaire, malgré quelques aménagements introduits au niveau des programmes n'ont guère évolué ». (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2000-2009 : 11). Très souvent, certains jeunes scolarisés au Burkina Faso, ne savent pas faire mieux que ceux qui ne sont pas allés à l'école. D'autres ont tendance à oublier tout ce qu'ils ont appris à l'école parce qu'ils n'utilisent pas leurs apprentissages scolaires et/ou n'ont pas appris à le faire. Parfois, même certains titulaires du certificat d'études primaires (CEP) qui, pour une raison ou une autre, n'ont pu continuer au secondaire, en moins de deux ans redeviennent analphabètes pour avoir éprouvé des difficultés à trouver un lien entre ce qu'ils ont appris à l'école et leur vie quotidienne. Aujourd'hui au Burkina, « 26 % des élèves qui ont entamé le primaire ne parviennent pas à son terme et bon nombre d'entre eux redeviennent analphabètes par non utilisation des apprentissages » (Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, 2000-2009 : 15). Cet état de fait décourage beaucoup les parents, l'Etat et surtout les personnes les plus concernées par l'enseignement, les maîtres, puisque leur travail aboutit à un investissement à perte.

Si ce phénomène doit continuer de la sorte, le Burkina Faso ne pourra pas se développer harmonieusement. Notons que le Burkina Faso, de nos jours, consacre 4,7% de son PIB au domaine de l'éducation (PNUD, 2007 : 297). S'il continue par financer l'analphabétisme, la pauvreté dans le pays persistera et le problème du développement se posera toujours. Mais l'école devra changer, un entretien avec le responsable des APE (Association des Parents d'Elève) du département de Kaïn, le 18 août 2009, témoigne de ce découragement des parents dont nous venons de parler. La réponse à la question de savoir si les élèves de l'enseignement de base de nos jours répondent aux attentes a été celle-ci :

« ils ne savent rien faire, ils détestent les travaux de chez nous. Ils ont honte même de se présenter comme fils de paysans. Ce sont eux qui deviennent après les bandits de grands chemins. C'est la faute de l'école puisqu'on ne leur enseigne pas à travailler. Vraiment nous ne savons pas ce qu'on leur apprend là-bas ». (Entretien avec le responsable APE de Kaïn, 2009).

L'école semble déconnecter l'enfant des réalités quotidiennes en produisant des citoyens peu utiles à la société. C'est dans ce sens que Madame Odile Bonkougou, alors Ministre de l'Éducation de Base disait : « *Il ne suffit pas d'aller à l'école pour acquérir un savoir uniquement. A la sortie de l'école, on doit être utile à la société par utilisation des apprentissages* » (Sidwaya n° 6331, mardi 30 décembre 2008 : 4). Le journal « l'Observateur Paalga » à travers ses propos nous laisse voir également que l'école de base burkinabè présente une efficacité externe catastrophique :

« Dans le registre des mauvaises performances caractérisant le système de base formel classique burkinabè, on peut noter entre autres une efficacité externe très décevante. En effet, les sortants de cette école sont peu utiles à eux-mêmes et à leurs communautés. En outre l'école classique s'est révélée inadaptée, déracinante et discriminatoire. Les élèves sont coupés de leur environnement » (L'Observateur Paalga, Jeudi 8 mai 2008 :1).

Or, l'école de base au Burkina, doit permettre aux sortants du système d'être utiles à eux-mêmes et à leur communauté en tant qu'acteurs et bénéficiaires du développement.

« Le lien entre l'éducation et la production est une réalité à travers des activités manuelles liées à l'économie locale. Il s'agit entre autres de l'élevage, de l'agriculture, du jardinage... A titre d'exemple, l'élevage de moutons a renfloué les caisses des écoles de Nongana et de Goué avec 233 000F CFA suite à une vente de 55 animaux en 1998 » (L'Observateur Paalga, Jeudi 8 mai 2008 : 1).

Le Burkina Faso est un pays à économie essentiellement agricole, ayant donc une population composée d'agriculteurs, d'éleveurs, de maraîchers. Il serait souhaitable que les sortants du système scolaire puissent acquérir le minimum de compétences nécessaires dans ces domaines. Aussi avec l'avancée du désert aux énormes enjeux climatiques, les élèves devraient par exemple avoir des compétences dans le domaine environnemental tel que le reboisement, le traitement des glacis, les tapis herbacés, etc. Maîtriser des notions d'hygiène élémentaire, avoir certaines connaissances de pharmacopée locale, seraient également souhaitables. Seydou Ouédraogo, Directeur Provincial émérite de l'Education de Base du Yatenga, affirme que :

« la personne scolarisée a une dette vis-à-vis de la société. Une dette dans le sens qu'elle doit rendre ce qu'elle a reçu. Notre école doit être repensée afin qu'elle puisse donner aux élèves dès la base les compétences nécessaires pour ainsi les rendre utiles à eux-mêmes d'abord, à leur société et au reste du monde ensuite » (Sidwaya n°6331, mardi 30 Décembre 2008 :10).

Encore faut-il que l'école donne à l'élève de quoi rendre plus tard. Ce n'est pas toujours le cas. Au contraire l'école primaire actuelle « apparaît comme un système figé sur des modalités de fonctionnement qui évoluent trop lentement ne prenant pas en compte suffisamment les attentes des populations » (Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, 2000-2009 :12). Cet état de fait est pourtant grandement en contradiction avec le profil de l'élève à former défini dans les grandes orientations du système éducatif burkinabé. Selon la loi 013/96/ADP portant orientation de l'Education, le système éducatif au Burkina a pour but de :

- faire acquérir des connaissances, des attitudes et développer des aptitudes pour faire face aux problèmes de la vie courante ;
- dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologique, sociale et culturelle : elle tient compte des aspirations et des systèmes de valeur en vigueur au Burkina Faso, en Afrique et dans le monde.

Le système éducatif burkinabé a l'ambition de scolariser le maximum de citoyens et un de ses objectifs est, selon des sources officielles, de permettre aux apprenants de chaque niveau d'acquérir des connaissances générales et techniques et des habiletés fondamentales nécessaires à leur vie en leur donnant la possibilité d'exercer un métier ou d'entreprendre tout en respectant les valeurs sociales, physiques, morales, civiques, nationales et universelles.

« L'orientation générale de la politique éducative au Burkina Faso, vise une plus grande qualité des apprentissages et de la formation avec un assouplissement des itinéraires de formation en vue de favoriser une plus forte intégration des sortants du système dans la vie sociale et professionnelle » (Ministère de l'éducation de base et de l'Alphabétisation, 2004 : 19).

L'enseignement de base de par ces objectifs « vise essentiellement à former les enfants à la vie sociale et aux responsabilités communautaires. Le contenu des programmes porte sur des notions élémentaires qui devraient servir d'assises à des apprentissages de niveaux supérieurs » (Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Juin 2004 : 8). L'efficacité de tout apprentissage est tributaire de beaucoup de facteurs pour lesquels l'enseignant joue un grand rôle. Au Burkina Faso, jusque-là les recherches en matière de préparation de situation d'enseignement-apprentissage en lien avec le réinvestissement des acquis des élèves restent toujours presque un terrain vierge. D'où l'originalité de cette recherche. Ainsi, l'école burkinabè dont les bases sont posées mais qui demande juste des techniques d'enseignement plus vivantes et pratiques pour s'épanouir, sera plus efficace et utile. En outre, cette recherche permettra dans le long terme de renforcer la confiance des parents ou d'une manière générale la société en l'utilité de l'école dans la vie quotidienne.

1.2. Cadre de référence théorique : réinvestissement et réception active

Si, à l'école il s'agit non seulement d'acquérir des savoirs mais aussi des compétences, des savoir-faire en situation, il apparaît d'emblée que l'enseignement doit comporter non seulement des savoirs bien construits et organisés mais aussi l'apprentissage de méthodes et techniques de résolution de problèmes, des heuristiques. En bref par des méthodes dites actives, mettre les élèves en situation de devoir utiliser leurs connaissances et de vérifier la pertinence du choix opéré. Pourquoi y a-t-il cette inadéquation entre le profil d'élève que l'on souhaite former et l'élève qui sort de l'école ? La Banque Mondiale ne donne qu'une partie de la réponse :

« les résultats des recherches s'accordent pour dire que la fourniture du matériel pédagogique et notamment des manuels est le moyen le plus rentable d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire. La rareté du matériel pédagogique dans les classes africaines est un problème inquiétant. C'est peut être à cet égard que l'écart s'est le plus élargi entre cette région et le reste du monde. » (Banque Mondiale, 1966 : 86).

Nous reconnaissons avec la Banque Mondiale que le matériel est notoirement insuffisant. En mars 2016, il y avait encore des manuels scolaires non distribués dans certaines des régions périphériques, par exemple. Le manque de ressources (manuels, matériels didactiques, locaux...) a un impact négatif réel sur le niveau de compétence des maîtres qui ne sont pas préparés à créer des situations pédagogiques, toute chose qui affecte le niveau de compétence des élèves.

En ce qui concerne le Burkina Faso, pour palier les programmes inadaptés, des efforts ont été réalisés. Les programmes de l'enseignement primaire ont été quelque peu toilettés depuis 1989, année de la dernière édition des programmes. Cependant, il y a aujourd'hui pas mal d'aménagements à prévoir. Toute la préparation du

continuum qui a débuté en 2013 et qui, à ce jour, est toujours en expérimentation, a permis de repenser l'ensemble des programmes pour les adapter aux besoins régionaux spécifiques, entre autres. Ce qui est intéressant, c'est l'introduction à l'intérieur des programmes actuels d'activités de production dans le cadre de l'école, l'enseignement de notions sanitaires et nutritionnelles ainsi que l'étude du milieu à l'intérieur des programmes actuels. Les maîtres n'ont pas été formés à ces enseignements et que, par exemple, les terrains arables et l'eau ne sont pas disponibles autour des écoles tant urbaines que rurales. Et, il faut le dire, cela coûterait probablement cher en matériel et surtout en intrants. Le matériel aratoire, jamais utilisé, d'après nos renseignements, aurait été revendu. En ce qui concerne la disponibilité des manuels, des matériels didactiques et des locaux, un grand effort a été fourni par l'Etat. « Au total de 1994 à 1998, environ 4,5 millions de livres scolaires et 114 000 guides du maître ont été mis à la disposition des élèves et des enseignants. » (Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, 2000-2009-10).

Si les savoirs nécessaires pour agir ou interagir sur le milieu font partie des contenus à enseigner, il n'est pas prouvé que les maîtres les enseignent avec compétence. C'est probablement du côté des compétences des maîtres qu'il faut porter toute l'attention plutôt que sur des éléments du programme. La question se pose dès lors de savoir ce qui manque aux élèves de nos pays africains pour pouvoir profiter au mieux de la chance d'aller à l'école et d'y apprendre utile pour la vie, d'y développer des compétences à vivre et interagir avec leur environnement. Joseph Ki-Zerbo a soutenu que dès le CE1 les élèves développent l'horreur (sic) du travail manuel, champêtre en particulier. Il a accusé ainsi sans ambiguïté l'école-éducatrice et non les parents-éducateurs. La question se pose dès lors de savoir si la manière dont les contenus sont dispensés permet aux élèves de pouvoir donner du sens aux apprentissages scolaires et de donner envie d'apprendre. Comment se fait-il que tant d'élèves, en fin de cycle primaire, éprouvent autant de difficultés à réinvestir les apprentissages scolaires dans leur vie quotidienne ? Un nouveau problème qui se dessine est la non maîtrise du français, la langue officielle, par les jeunes enseignants. Ceux-ci n'ont appris le français qu'à l'école et avec des maîtres qui, eux aussi, ne l'ont appris qu'à l'école. Maîtriser une langue pour un usage professionnel signifie aussi qu'on la comprend et bien. Or si des maîtres parlent et écrivent un français approximatif, il est fort probable que les élèves n'arrivent pas à assimiler leurs enseignements. Ceux-ci sont désignés formateurs et n'ont pas tous acquis le niveau universitaire des disciplines enseignées, celles des sciences de l'éducation, par exemple. Il est difficile de vulgariser si l'on ne maîtrise pas à un haut niveau d'expérience la discipline enseignée.

Les programmes peuvent être rénovés, le matériel, les manuels et les locaux rendus disponibles en quantité suffisante, la langue d'enseignement adaptée à celle du milieu mais, si la situation d'enseignement-apprentissage n'est pas préparée et construite en fonction de l'objectif à atteindre, ni la méthode d'enseigner efficace, les élèves ne pourront jamais trouver du sens à ce qu'ils apprennent et par conséquent ne pourront interagir sur leur milieu. Pour notre travail, nous nous sommes inscrits dans la ligne de quatre (04) auteurs qui prônent l'apprentissage à l'utilisation de savoirs bien compris et non à l'acquisition de savoirs vides de sens pratique : Louis

D'Hainaut et Christian Depover (1989), Philippe Meirieu ainsi que Jacques Tardif. Et, un peu tardivement, mais heureusement, de Philippe Perrenoud. Louis D'Hainaut et Christian Depover (1989), dans leur ouvrage *éducation et travail productif*, préconisent que, pour que les objectifs d'un curriculum intégrant les activités productives puissent être atteints, il faut faire face à plusieurs contraintes. Cet état de fait amène l'enseignant à remettre en cause l'organisation de ses connaissances, la conception de la matière et la manière de l'enseigner. Selon ces auteurs de « *éducation et travail productif* », pour que l'objectif d'un curriculum comportant des activités productives à l'école primaire puisse être atteint, il faut en particulier que le maître essaie de trouver des conditions d'exercice réellement éducatives de ces activités qui permettent à l'élève de maîtriser un travail productif. Et il sera choisi des tâches qui favorisent l'insertion sociale de l'élève. Dans les différentes actions de la vie quotidienne l'élève doit être capable de conceptualiser ce qu'il fait pour l'intégrer dans ses structures cognitives et dans la construction de sa personnalité affective. Cela exige de nombreux exercices bien conduits car « Il ne suffit pas de faire travailler l'élève, il faut lui faire prendre conscience, l'amener à apprendre, le faire devenir » (Louis D'Hainaut et Christian Depover, 1989 : 84). Au cours des activités productives, l'élève apprend à s'impliquer dans les buts fixés par la collectivité et développer le sens des responsabilités. Les auteurs insistent également sur le fait qu'« un travail productif qui ne comporterait que des tâches de stricte exécution n'aurait pas une valeur éducative suffisante. » Les activités productives doivent contribuer à la socialisation de l'élève. Par conséquent, il faut les concevoir de manière à favoriser les échanges des élèves entre eux et surtout avec les acteurs du monde du travail, avec la population locale. Pour Philippe Meirieu, le spécialiste de l'apprentissage, l'apprentissage s'effectue réellement lorsque l'individu arrive à faire jouer l'identification du savoir et l'utilisation de ce savoir l'un sur l'autre de manière active et finalisée.

Identification

D'où sa formule mathématique :
$$\frac{\text{Utilisation}}{\text{Signification}} = \text{Identification}$$

Autrement dit pour cet auteur

« le travail de l'enseignant ou du formateur est de préparer cette interaction de telle façon qu'elle soit accessible et génératrice de sens pour le sujet : car les matériaux peuvent être trop complexes ou trop nombreux pour une tâche trop mince qui n'apparaîtra pas alors capable de les organiser, ni même de les finaliser. Symétriquement, une tâche peut être parfois impossible, ou très difficile parce que les matériaux fournis sont insuffisants, qu'ils ne permettent pas toutes les confrontations nécessaires, qu'ils ne fournissent pas des aspérités positives ou négatives permettant au sujet d'avancer, voire même simplement, parfois, de s'assurer. Le maître sait bien cela quand il prépare une séquence et tente de réunir les objets susceptibles, s'ils sont traités à travers une tâche à accomplir, de faire émerger une notion ou un concept ; Il éprouve, chaque fois toute l'importance du dosage entre le document et les consignes » (Philippe MEIRIEU, 2009 :55).

Pour que l'apprentissage ait du sens pour les élèves, pour Philippe Meirieu, l'enseignant doit permettre aux élèves d'apprendre en les mettant réellement en situation d'utilisation du savoir dispensé « car beaucoup d'apprentissages sont ainsi stériles parce qu'il leur manque cette mise en situation » (Philippe Meirieu, 2009 : 57). L'enfant pour bien apprendre, a besoin forcément d'être placé devant le réel problème. Philippe Meirieu, invite donc les maîtres à connaître l'ensemble des opérations intellectuelles de l'apprentissage afin de mieux définir les objectifs des leçons et mieux organiser la progression. L'enseignement exige des enseignants la maîtrise d'un large éventail de stratégies pédagogiques, dont certaines s'appliquent à l'enseignement de matières et d'autres à la gestion de la classe en général. En effet, E. Marleine et Adriaan Verspoor ne disent pas le contraire lorsqu'ils affirment que le strict minimum pour que l'objectif de l'enseignement primaire puisse être atteint est de :

« présenter la discipline à enseigner de façon rationnelle et ordonnée à un rythme approprié à l'âge des élèves. De fournir aux élèves les possibilités de mettre en pratique et d'appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre, et ce en liaison étroite avec leur propre expérience. De faire en sorte que les élèves sachent ce que l'on attend d'eux, de contrôler et d'évaluer les performances des élèves de telles manières qu'ils puissent tirer les leçons de leurs propres erreurs. » (Marleine et Verspoor, 2000 : 50).

Pour les deux auteurs précités, c'est par des pratiques telles que l'exploitation des fiches d'exercice individuelles, les devoirs à domicile ou en classe surveillée, le travail en groupe et les discussions en classe que l'on donne aux élèves la possibilité de revoir ce qui leur a été enseigné et ainsi de pouvoir assimiler. Enfin le maître doit savoir bien évaluer les acquis plus que les fautes, l'expérimentation plus que les savoirs sans fondement ayant sens pour l'apprenant. Cet aspect de l'évaluation a été aussi bien précisé par Philippe Meirieu.

Au cours de l'année 1999, Jacques Tardif dans son document intitulé le transfert des apprentissages, paraphrase Perkins (1991) en mentionnant que le réinvestissement des apprentissages chez les élèves est fonction des environnements pédagogiques que les enseignants créent à l'intention de leurs élèves. Ces environnements pédagogiques où situations de réception peuvent être catégorisés selon lui de la façon suivante : des environnements minimalistes (minimalist environment) et des environnements maximalistes (richer environment) qui correspondent respectivement dans le cadre de ce travail à la situation de réception passive et situation de réception active. Pour ce psychologue de l'éducation et spécialiste en établissement de dispositifs de formation dans l'entreprise privée et publique,

« dans un environnement minimaliste, les enseignants mettent l'accent sur la transmission des informations, sur le langage ou sur la valeur symbolique du langage ainsi que sur la gestion du travail. Il y a peu d'occasions et peu de moyens pour les élèves de faire l'observation de divers phénomènes, d'explorer des problématiques authentiques et de résoudre des problèmes complexes. En revanche, les environnements maximalistes accordent beaucoup de contrôle aux élèves eux-mêmes et les situations d'apprentissage tirent leur origine de leurs questions et de leurs préoccupations. De

nombreuses ressources sont intégrées dans la classe, les technologies de l'information et de la communication constituant une de ces ressources. Ils sont notamment invités à établir des relations avec des personnes en dehors de l'école qui sont susceptibles de concourir à l'évolution de leurs connaissances et de leurs compétences. » (Jacques Tardif, 1999 : 171).

Jacques Tardif a ainsi présenté dans un tableau 30 critères en vue de déterminer la puissance d'un environnement pédagogique sur la transférabilité des apprentissages. Nous nous sommes intéressés à quelques-uns dans le cadre de ce travail. Ainsi pour lui, dans une situation de réception active, les élèves sont encouragés à courir des risques et par conséquent, à commettre des erreurs qui sont par la suite utilisées pour réaliser des apprentissages plus fortement contextualisés et ancrés sur les situations significatives. Les élèves sont invités à faire fréquemment du brainstorming. Lorsque l'enseignant présente des informations, il fait recourt à diverses modalités de présentation afin que tous les élèves soient en mesure de les comprendre. L'enseignant encourage les élèves à poser eux-mêmes des questions, soit pour amorcer des situations d'apprentissage, soit pour les prolonger. Il accorde toujours suffisamment le temps aux élèves pour que les discussions soient significatives et qu'elles suscitent des apprentissages. Dans le cadre des discussions, les élèves sont invités à interagir sous la supervision de l'enseignant. Ils peuvent se déplacer pour recueillir de l'information et travailler en groupe. Une multitude de documents de référence sont disponibles en tout temps dans la classe. Beaucoup de matériaux servant à la manipulation et à l'observation y sont également disponibles. Il faut également dans la classe :

- beaucoup de dialogues, de débats, de comptes rendus oraux en classe ;
- la présence de jeux de rôle, de jeux dramatiques, des jeux de déplacements et de parcours, de jeux de construction dans l'espace, des jeux de raisonnement logique ;
- enfin beaucoup de travaux de groupe.

Les élèves doivent aussi effectuer des sorties pour des visites afin de voir les gens en situation réelle de travail.

II. Méthodologie de la recherche

Nous avons choisi la ville de Ouahigouya comme lieu d'investigation de cette recherche. Cette ville est composée de quatre Centres d'Education de Base (CEB1, CEB2, CEB3, CEB4). Les CEB1 et CEB2 sont situés au centre ville et les CEB3 et CEB4 à la périphérie. Nous avons pour ce travail retenu les écoles du CEB3 et les écoles du CEB1. Plusieurs raisons justifient cette démarche. En effet, parmi les quatre CEB, ce sont les deux CEB retenus qui totalisent le plus d'élèves. Pour un souci de représentativité de notre échantillon, les écoles périphériques sont représentées par la CEB3 ainsi que les écoles situées en villes représentées par la CEB1. Une autre raison est que la CEB1 et la CEB3 totalisent le plus d'écoles privées.

Nous avons au total à Ouahigouya 61 écoles primaires publiques et 24 privées ayant une classe de CM2. Nous allons appliquer un pourcentage de 20% au nombre total

des écoles primaires publiques et privées comportant une classe de CM2. Nous obtenons 17 écoles. Nous allons ensuite appliquer 20% au nombre total d'écoles privées et publiques pour savoir combien d'écoles publiques et privées choisir dans les 17 écoles. Nous obtenons 13 écoles publiques et 4 écoles privés. En effectuant un échantillonnage stratifié en fonction du nombre total d'écoles dans le CEB1 (28) et le CEB3 (17), nous obtenons 11 écoles à choisir dans la CEB1 et 6 dans la CEB3. Toutes les écoles privées ont été choisies dans la CEB1 car les écoles privées de la CEB3 ne possèdent pas de classe de CM2. Ce qui veut dire que dans la CEB1, nous avons choisis 7 écoles publiques et 4 écoles privées et dans la CEB3 nous avons porté le choix sur 6 écoles publiques. Cela fait au total 17 écoles. Nous avons retenu une classe par école pour faire les observations de classe soit au total 17 classes. Afin de pouvoir évaluer le temps de prise de parole des élèves en classe nous avons utilisé un chronomètre.

Trois méthodes de collecte des données sont utilisées dans le cadre de ce travail : il s'agit de l'observation des classes, la grille d'entretien et l'analyse documentaire. La grille d'observation en classe a consisté à observer certains comportements au préalable identifiés comme représentatifs de nos indicateurs.

A propos de la grille d'observation en classe, nous avons utilisé les mots tels que : très fréquent, fréquent, rare et inexistant sur la grille. La signification de ces mots varie d'un indicateur à un autre. Voici donc les précisions à ce sujet. Mais avant, nous rappelons que dans chaque classe nous avons observé deux cours soit 45mn par leçon. Ce qui veut dire que nous avons passé 90mn dans chaque classe. Il y avait au total 17 classes.

– Les interactions des élèves entre eux dans le cadre des discussions

*très fréquent (20 à 15 interactions), *fréquent (15 à 10 interactions), *rare (2 à 1 interactions), *inexistant (0 interaction).

– Le travail de groupe par classe

*très fréquent (l'ensemble des élèves de chaque groupe participe), *fréquent (la moitié des élèves de chaque groupe participe), *rare (1 ou deux élèves participent), *inexistant (aucune participation aux travaux de groupe).

– Le déplacement des élèves en classe pour le recueil de l'information par école

*très fréquent (plus de la moitié des élèves se déplace), * fréquent (la moitié des élèves se déplace), *rare (le dixième des effectifs de la classe se déplace), inexistant (aucun élève ne se déplace).

– La participation des élèves à des jeux par classe

*très fréquent (l'ensemble des élèves participent aux jeux), *fréquent (la moitié des élèves de chaque groupe participe aux jeux), *rare (1 ou deux élèves seulement participent), *inexistant (aucune participation aux jeux).

– Les exercices d'application pratique par classe

*très fréquent (aux moins 2 exercices d'application dans chaque leçon), * fréquent (aux moins 1 exercice dans chaque leçon), *rare (sur les deux leçons observées au moins un exercice d'application), *inexistant (aucun exercice d'application n'est observé).

III. Résultats de la recherche

3.1. Les interactions des élèves dans le cadre des discussions autorisées en classe

Sur l'ensemble des classes observées, il n'y a que 4 classes sur 17 où les interactions sont très fréquentes et fréquentes. Dans les treize autres classes, soit la majorité des classes, les interactions sont rares voire inexistantes. Dans 18 % des écoles urbaines, les interactions sont très fréquentes contre 0 % en périurbaines ; dans 9 % des écoles urbaines, les interactions sont fréquentes contre 17 % en périurbaines ; dans 36 % des écoles urbaines, les interactions sont rares contre 0 % dans les écoles périurbaines ; dans 36 % des écoles urbaines, les interactions sont inexistantes contre 83 % dans les écoles périurbaines.

Les quatre écoles à interactions fréquentes et très fréquentes sont composées de trois écoles privées et d'une école publique. Nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi ces classes sont interactives ? C'est ainsi que notre regard s'est porté sur les différentes caractéristiques de ces quatre écoles. Tout d'abord, ce sont des classes où les effectifs des élèves sont réduits. Le ratio élève/maître pourrait alors être un facteur favorisant les interactions entre les élèves en classe. Dans les classes à petits effectifs, les élèves se connaissent mieux, les timides peuvent facilement s'habituer à l'environnement de la classe. Certes, l'effectif réduit de la classe est un facteur propice pour qu'elle soit interactive mais n'est pas le facteur le plus important pour les raisons que nous allons préciser dans les lignes qui suivent. Lorsque nous regardons parmi les 13 écoles à interactions rares voire inexistantes, il y a des classes où les effectifs des élèves ne sont pas pléthoriques. Nous pouvons citer par exemple Souli B avec 42 élèves, Gourga où il y a 50 élèves, Merdersa Ipala avec 61 élèves. Ces classes sont celles où les effectifs des élèves ne sont pas pléthoriques mais malgré cela dans ces classes, les interactions sont inexistantes. Ceci nous montre donc que l'effectif des élèves à lui seul n'est pas un facteur déterminant pour qu'il y ait interactions en classe. Il y a aussi d'autres facteurs tels que la compétence de l'enseignant.

En effet, parmi les quatre écoles à interactions fréquentes et très fréquentes, nous l'avons dit plus haut, il y a trois écoles privées et une seule école publique. Au Burkina Faso, les enseignants des écoles privées catholiques sont formés pendant 2 ans à Samba (commune rurale située à l'Est de la ZUP de Ouagadougou), école catholique de formation des maîtres. Tandis que ceux du public sont formés certes maintenant pendant deux ans seulement à partir de 2014. Il faut reconnaître que théoriquement il est dit deux ans mais dans la réalité le temps de formation ne vaut pas deux ans et il n'y a pas un réel accompagnement des élèves-maîtres tant au niveau de la phase théorique que de la phase pratique qui dure un an. Nous nous sommes dits que probablement c'est cela qui expliquait la qualité des prestations des écoles privées catholiques en ce qui concerne les interactions dans ces écoles privées. Mais cette affirmation demeure une hypothèse de compréhension. Nous le réaffirmons de nouveau avec conviction car c'est à l'enseignant de créer une situation afin de susciter la discussion qu'il contrôlera. Dans les classes à interactions

inexistantes, nous n'avons pas observé d'enseignants qui proposent des situations qui mettent les élèves en mouvement de réflexion. Nous n'avons relevé aucune question qui ait suscité une discussion entre les élèves. Pour que la classe soit interactive, le maître en classe doit avoir une intention forte de là où il veut emmener les élèves et aussi de les faire accéder à la liberté que donne la connaissance. Il faut que l'élève trouve de l'intérêt, que sa curiosité soit excitée et qu'il trouve que l'exercice a du sens. Pour cela, le maître doit partir d'une situation que l'enfant vit et pour cela le maître doit être bien inséré dans le milieu social où il enseigne. Par exemple, devant une question telle que : « pourquoi une maison en banco s'effondre-t-elle quand il y a une forte pluie ? » Les élèves pourront réagir parce que la question fait partie de leur environnement immédiat, qu'ils ont observé le phénomène sans avoir pu se l'expliquer.

L'enseignant doit donc, être bien outillé afin de réussir à rendre sa classe interactive. Il faut aussi mettre l'enseignant dans de bonnes conditions car même si l'enseignant est bien outillé, s'il est face à 190 élèves, il est difficile de faire parler tout le monde, de rendre la classe interactive sans y créer du chahut.

3.2. La participation des élèves à des jeux en classe

Dans aucune classe la participation des élèves à des jeux n'est fréquente. Dans 5 classes, soit un tiers, où la participation des élèves à des jeux a été rare lors de notre observation, les élèves ne semblaient pas être à l'aise avec cette méthode.

Nous nous sommes posé la question de savoir si la proposition de jeux était un peu nouvelle ce jour-là pour eux. Dans 12 classes, soit les 2/3, la participation des élèves à des jeux est inexistante. Cette situation s'explique par le fait que l'enseignant dans ces classes n'en propose pas. Nous avons, après l'observation de chaque classe, fait de petits entretiens avec les enseignants. La plupart nous a avoué clairement qu'ils n'ont pas l'habitude de les faire jouer en classe. Il y a d'autres qui sont allés jusqu'à nous dire qu'ils n'en voyaient pas l'importance. Bon nombre nous ont aussi dit que l'essentiel, c'est de donner la leçon et que d'ailleurs, ils n'ont pas assez de temps pour le cours à plus forte raison faire jouer les élèves. Nous avons analysé le dispositif formel des programmes de la classe de CM2, il y a des jeux qui y sont parfois proposés mais malgré cela, les enseignants, très souvent, ne les utilisent pas.

Si dans certaines écoles, nous avons pu noter une rare participation des élèves aux jeux, c'est probablement parce que cela ne les a pas intéressés. L'enseignant doit pouvoir avoir un esprit imaginaire, créatif et en fonction des situations savoir quel type de jeux proposer. Il doit également avoir une bonne culture générale, de l'imagination pour faire respecter les règles du jeu car la classe peut tout à coup se déchaîner. L'éducation par les jeux fait partie intégrante de la nouvelle pédagogie et si le maître lui-même n'en connaît pas les bienfaits, il ne va jamais les proposer en classe.

Ici également comme dans le cas des interactions les écoles privées ont de meilleures performances que les écoles publiques. Les écoles urbaines également ont de meilleures performances que les écoles périurbaines. En effet, dans 75 % des écoles privées, la participation aux jeux est rare contre 15,38 % dans les écoles

publiques ; dans 25 % d'écoles privées, la participation aux jeux est inexistante contre 84,62 % dans les écoles publiques. Dans 36,36 % des écoles urbaines, la participation des élèves aux jeux est rare contre 16,66 % en périurbaines. Dans 63,64 % des écoles urbaines, la participation aux jeux est inexistante contre 83,34 % en écoles périurbaines.

Les nouvelles pédagogies mettent l'accent sur le jeu, moins chez Freinet pour qui, le travail productif, écrire un journal par exemple, reste la valeur centrale. Chez Decroly et Montessori, le jeu est l'activité par excellence auquel l'enseignant doit s'intéresser et connaître car c'est en faisant jouer les enfants qu'ils intègrent facilement les notions et donc apprennent mieux. Les jeux rendent plus heureux, encouragent les élèves à aller à l'école sans angoisse et se réjouissent même de s'y rendre. Le jeu stimule l'intérêt des élèves et les rend plus réceptifs même à des périodes difficiles. Il emporte leur adhésion et les rend actifs. Il permet de varier les supports et facilite ainsi les apprentissages. Les jeux de stimulation favorisent la compréhension et la mémorisation de mécanismes complexes. Ils sont possibles dans tous les cours, il suffit que l'enseignant soit créatif et imaginatif. S'il a le bagage pédagogique nécessaire et s'il est conscient lui-même de l'importance du jeu, il le pratiquera. Dans le cas contraire, il le négligera par simple méconnaissance de ses bienfaits.

3.3. La participation des élèves au travail de groupe

En ce qui concerne les travaux de groupe, nos observations nous ont permis de constater que dans l'ensemble des classes, le travail de groupe est tout simplement inexistant. Les enseignants n'en proposeraient donc pas. Nos différents entretiens avec les élèves et les enseignants corroborent ce constat.

Parfois dans certaines classes, les élèves sont assis en groupe de 4 ou 6 et se font face, assis sur deux tables collées. L'objectif est de favoriser le travail de groupe. Malheureusement même dans ces classes, le travail de groupe est inexistant.

Ceci pourrait s'expliquer probablement par le fait que, l'enseignant ne sache pas comment faire travailler les élèves en groupe. Faire travailler les élèves en groupe n'est pas une chose facile et nécessite que l'enseignant soit bien entraîné. Durant les séances de travail en groupe, le maître doit être simultanément un guide, un facilitateur, une personne ressource et un régulateur. Il doit aider les élèves à comprendre et exécuter la tâche. Il doit aussi répondre ponctuellement à leurs sollicitations et aussi demander à ceux, qui régulièrement commettent des erreurs d'expliquer comment ils avaient procédé pour ensuite les guider. L'enseignant doit également savoir qu'il ne doit pas être trop présent durant les phases de recherche en groupe afin de laisser les élèves travailler, discuter, se confronter entre pairs.

3.4. Le déplacement des élèves pour le recueil de l'information en classe

Le type de classe où le déplacement pour le recueil de l'information en classe est inexistant est le modèle unique. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le déplacement des élèves en classe n'est pas prévu dans le dispositif formel. A partir de ce

moment, le maître ne peut pas se permettre de le faire. Parfois, il y a des élèves qui se sentent à l'aise avec certains camarades qui sont en classe. Ils savent que s'ils approchent de tel ou tel ami, ils pourront mieux comprendre le problème posé. L'enseignant peut parfois donner la liberté aux élèves de circuler en classe, de communiquer entre eux, de permettre à chaque élève d'approcher qui il veut pour prendre des explications. Cela peut causer du bruit en classe mais ce n'est pas un bruit négatif dans la mesure où c'est l'enseignant qui le permet et que l'enseignant reste en classe pour contrôler afin qu'il n'y ait pas de dérive. Ce bruit est un acte pédagogique. Anne GODENIR, chercheuse au Service de Pédagogie Expérimentale ne dit pas autre chose lorsqu'elle affirme que :

« la liberté de déplacement dans la classe régulée par certaines règles d'organisation, permet à l'enfant de bouger, d'agir, mais aussi de marquer sa possession d'un objet, d'un territoire, autre besoin tout aussi fondamental. Peu à peu, la variété des stimulations lui permet d'accepter les autres »
(<http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info18c.pdf>).

3.5. La participation des élèves à la résolution des situations-problèmes

Dans aucune (0) classe, la participation des élèves à la résolution des problèmes par la stratégie d'apprentissage essai et erreur n'est très fréquente. Elle est fréquente dans 3 classes, rare dans 5 classes et inexistante dans 9 classes. Il y a une confortable majorité de classes où les situations-problèmes sont rares et inexistantes. Nous précisons que dans tous les cours, il y avait la possibilité que les enseignants proposent aux élèves des situations-problèmes.

En regardant les résultats, nous voyons qu'il y a des classes où la participation des élèves aux situations-problèmes est fréquente. Mais nous précisons que le type de classe où la situation-problème est fréquente n'est que très faiblement représenté par rapport au type de classe où les situations-problèmes sont rares voire inexistantes.

Les classes où la participation des élèves aux situations problèmes est fréquente s'expliquent tout simplement par le fait que les enseignants proposent des situations-problèmes. Si les élèves participent, c'est parce que l'enseignant en question a adopté les différentes techniques nécessaires pour la mise en place des situations-problèmes. La situation-problème ne doit être ni trop facile car l'élève n'apprendrait pas grand chose, ni trop difficile, sous peine d'abandon de l'apprentissage ou de repli dans une attitude de dépendance à l'égard du maître.

Les classes où la participation des élèves aux situations-problèmes est inexistante s'expliquent tout simplement par le fait que l'enseignant n'en propose pas et ceci est peu acceptable pour une école qui a pour objectif de donner des compétences utiles à l'élève. Si l'enseignant n'en propose pas, c'est peut-être parce qu'il n'en voit pas l'utilité, ce qui serait grave ou parce qu'il ne sait pas comment mettre en place ce type d'apprentissage.

Les classes où la participation des élèves aux situations-problèmes est rare pourraient s'expliquer par le fait que l'enseignant n'en propose pas régulièrement et cela

fait que les élèves n'ont pas l'habitude de ce type d'apprentissage. Une autre explication pourrait être le fait que ces enseignants ne maîtrisent pas les techniques de mise en place des situations-problèmes. Ce type d'apprentissage est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des élèves et permet la construction des savoirs. Elle permet aussi aux élèves de faire de réels apprentissages en les plaçant au cœur du processus d'apprentissage. Les élèves deviennent ainsi davantage acteurs puisqu'ils utilisent leur bagage cognitif, leur intelligence pour résoudre le problème posé. Ainsi un apprentissage actif peut se réaliser.

3.6. Pourcentage d'élèves qui prennent la parole dans une séquence de cours de 45 minutes

Le type de classe où le pourcentage d'élèves qui prend la parole dans une séquence de 45 minutes est compris entre 40 et 50% et le type de classe où le pourcentage d'élèves qui prennent la parole dans une séquence de 45 mn est compris entre 20 et 30 %, sont les types majoritaires.

Le pourcentage d'élèves qui prend la parole dans une séquence de cour est compris entre 70 et 80 % dans 50 % des écoles privées contre 0 % dans les écoles publiques ; 50 et 60 % dans 25 % des écoles privées contre 7,69 % dans les écoles publiques ; 40 et 50 % dans 25 % des écoles privées contre 30,76 % dans les écoles publiques ; 20 et 30 % dans 0 % des écoles privées contre 38,46 % dans les écoles publiques ; 5 et 10 % dans 0 % des écoles privées contre 23,07 % dans les écoles publiques. Dans aucune école, le pourcentage n'est compris entre 0 et 5 %.

Dans 18,18 % des écoles urbaines, le pourcentage est compris entre 70 et 80 % contre 0 % en périurbaines ; dans 18,18 % des écoles urbaines, le pourcentage est compris entre 50 et 60 % contre 0 % en périurbaines ; dans 27,28 % des écoles urbaines, le pourcentage est compris entre 40 et 50 % contre 33,33 % en périurbaines ; dans 36,36 % des écoles urbaines, le pourcentage est compris entre 20 et 30 % contre 16,67 % en périurbaines ; dans 0 % des écoles urbaines, le pourcentage est compris entre 5 et 10 % contre 50 % en périurbaines.

Les classes où 60 % à 80 % des élèves prennent la parole dans une séquence de cours ne sont pas nombreuses, quatre écoles sur 17. Lorsque nous regardons les caractéristiques de ces classes, nous voyons que les effectifs de chacune ne sont pas pléthoriques. Nous avons des classes à St Marius A de 33 élèves, à St Marius B de 36 élèves, chez les Adventiste de 43 élèves et à Souli de 72 élèves, ce qui est tout de même un effectif important. Nous voyons que l'effectif restreint de la classe est un facteur propice pour que la majorité de la classe puisse s'exprimer dans une séquence de cour. Mais parfois cela dépend aussi de l'enseignant qui doit, s'il y a des élèves qui ne lèvent pas les doigts, les identifier puis les interroger.

Dans presque toutes les classes où nous sommes passés, les enseignants faisaient des efforts pour faire parler les élèves. En effet, dans une classe où nous sommes passés, l'effectif était de 157 élèves mais à la fin du cours nous avons totalisé 75 élèves, quasiment la moitié, qui avait parlé. Une autre classe où l'effectif est de 107, à la fin du cours, 42 élèves avaient parlé. Nous pourrions encore donner d'autres

exemples où le nombre d'élèves ne réduit pas significativement la participation des élèves. Nous croyons que les enseignants de ces classes sont à féliciter car avec de tels effectifs, il est quasiment impossible de faire parler toute la classe. Ce que nous reprochons à certains enseignants est le fait que dans certaines classes, il y a des élèves, qui sont remplis de zèle, qui ont toujours le doigt levé à toutes les questions et que le maître ne peut interroger à chaque fois au détriment d'autres élèves un peu moins rapides. Ce qui fait que ce sont ces élèves-là qui parleraient chaque fois si le maître n'était pas vigilant. Les élèves timides doivent aussi être interrogés même s'ils ne veulent pas parler. Ainsi petit à petit, ils pourront sortir de leur timidité ou prendre confiance en eux.

3.7. Le temps de prise de parole des élèves à travers leur réponse aux questions du maître et aussi à travers leurs questions aux maîtres

Lorsque nous avons chronométré les différents temps, il est ressorti que ce temps est de 1 à 5 minutes dans 2 classes, de 5 à 10 minutes dans 5 classes, de 10 à 15 minutes dans 7 classes, et de 15 à 20 minutes dans 3 classes.

Le temps est compris entre 10 et 15 mn dans 50% des écoles privées contre 7,69 % dans les écoles publiques. Le temps est de 0mn dans 50% des écoles privées contre 84,62 % dans les écoles publiques. Dans aucune école, le temps n'est compris entre 20 et 15mn ainsi que 15 et 1mn.

Dans 27,28 % des écoles urbaines, le temps de prise de parole des élèves à travers leur réponse est compris entre 10 et 15 mn contre 0 % en périurbaines ; entre 15 et 10mn dans 45,45 % des écoles urbaines contre 50 % en périphérie ; entre 10 et 5 mn dans 18,18 % des écoles urbaines contre 50 % en périurbaines ; entre 5 et 1 mn dans 9,09 % des écoles urbaines contre 16,67 % en périurbaines ; dans aucune école le temps des réponses n'est égal à 0 mn.

Nous voyons qu'à travers nos résultats, il y a un effort général qui est fait en ce qui concerne le temps de prise de parole des élèves à travers leurs réponses aux questions. Ce qui suppose que les enseignants en général posent des questions et que les élèves aussi tentent de leur répondre. En voyant ces résultats, nous pouvons tout de même dire qu'il y a un effort fourni de la part des enseignants au sujet des temps à propos des questions puisque si le temps que les élèves prennent pour répondre aux questions est élevé, c'est parce que les enseignants posent des questions.

En ce qui concerne le temps de prise de parole des élèves à travers leurs questions au maître, il faut relever que dans presque toutes les écoles, il y a problème. Il y a problème parce que les élèves ne prennent pas d'eux-mêmes l'initiative de poser des questions au maître. Il y a seulement que quelques rares élèves qui l'ont fait durant les 34 leçons que nous avons observées lors de notre enquête sur le terrain.

L'enfant est celui qui, lorsqu'il s'étonne, ou ne comprend pas une explication, ou encore est face à une nouvelle situation ou à un problème, pose des questions à l'adulte qui se trouve devant lui. Il le fait si et seulement si, il y a un certain nombre

de conditions qui sont remplies. Si par exemple l'enfant a peur du maître, il ne posera jamais de question. S'il ne comprend rien du tout, il ne posera aucune question, ce qui est évident. C'est à l'enseignant de faire de telle sorte que les élèves puissent poser des questions en établissant une relation éducative de confiance.

Après avoir évalué le temps consacré aux réponses des élèves aux questions du maître et aux questions des élèves à l'endroit du maître, nous allons aborder la nature des questions posées par le maître, et également celle des questions des élèves posées aux maîtres car la notion de temps total à lui seul, même pas par question, ne donne pas assez d'éléments d'informations didactiques ou pédagogiques. Nous avons choisi parmi l'ensemble des questions dont nous disposons seulement quelques unes parce que ce sont des exemples paradigmatiques. Nous avons le paradigme de la conceptualisation à travers le mot personne, le paradigme de la désignation par le nom d'un personnage historique, le paradigme des classifications en zoologie, le paradigme de la construction géopolitique des pays. Ces exemples seront développés dans les lignes subséquentes :

3.7.1. Exemple du nom d'un personnage historique

Pendant un cours d'histoire portant sur les anciennes colonies, un élève se lève et demande à l'enseignante qui a le dos tourné car elle écrit au tableau : « Moi ! Madame, je veux savoir, comme vous dites que la Haute-Volta était gouvernée par les gouverneurs, moi je veux connaître le nom du premier gouverneur ».

L'enseignante répond à l'élève qu'il y a très longtemps et elle donne le nom du gouverneur actuel de la région du Nord. L'enfant reste toujours sur sa soif et dit qu'il connaît ce nom mais qu'il veut le nom du premier gouverneur de la Haute-Volta. C'est ainsi qu'une fille se lève, au fond de la classe, et donne le nom avec la page du livre où elle l'a trouvé. L'enseignante visiblement gênée fait comme si de rien n'était.

Cette question est une curiosité intellectuelle intelligente. L'enseignante devrait connaître ce nom si elle a préparé son cours et ceci d'autant plus qu'il est dans le livre d'histoire. Il s'agit là d'un manque de culture générale et de paresse dans le travail. L'enfant veut savoir ce nom pour la raison qu'il ne conçoit pas que l'on puisse parler d'un personnage sans citer son nom. Il a parfaitement raison. Le nom est nécessaire pour effectuer d'autres recherches, par exemple. Le nom désigne une loi, une période historique, un mode de gouverner. Le « gaullisme » qui vient de Charles de Gaulle président, par exemple. L'enseignante aurait dû lui demander pourquoi ça l'intéressait tellement. L'élève avait pu entendre le nom de quelqu'un d'important au panel sur les personnages historiques présenté à Ouahigouya en fin novembre 2010 à l'occasion du cinquantenaire de l'Indépendance et se demander si c'était celui du premier gouverneur. Tous les élèves des grandes classes étaient conviés à cette manifestation.

3.7.2. La conceptualisation

Dans une leçon de langage, un élève demande à l'enseignant si « papa » était une personne. L'enseignant ne répond pas à la question, mais réplique en disant : « toi tu poses toujours des questions bêtes ».

Or nous trouvons que l'enfant est intelligent car la question n'est pas du tout bête. C'est plutôt l'enseignant qui n'a pas beaucoup réfléchi face à l'intelligence de cette question. L'enfant dans la leçon de langage en entendant le mot personne a voulu vérifier s'il a bien compris le sens du mot, il n'est pas capable à son âge de dire concept, mais le maître lui doit maîtriser cela. D'habitude, quand on emploie le mot personne, c'est pour donner la valeur de qui on parle, son genre, son nom au minimum. D'où le mot personnage, le rôle de la personne. Ainsi l'enfant a pris la personne qui a le plus de valeur pour lui son papa. Il voulait donc ainsi être sûr que son papa est une personne, par exemple. Si son papa l'est, c'est bien. La pensée de l'enfant n'est pas encore conceptuelle du tout, les enfants entre eux s'expliquent les concepts de manière qui étonne l'adulte, mais force est de constater que cela fonctionne et que l'enfant utilise le terme à bon escient. Plus tard, le développement intellectuel achevé, le jeune adulte pourra conceptualiser.

3.7.3. La classification en zoologie

Un élève demande à un enseignant pourquoi l'âne ne mange pas de la viande. L'enseignant lui répond que c'est parce qu'il est un herbivore. Nous trouvons que ce n'est pas une bonne réponse car la question de l'enfant demeure, elle est seulement déplacée. Autrement dit, l'élève veut savoir pourquoi l'âne, un herbivore, ne mange pas de viande. Le maître aurait pu répondre à l'enfant que les herbivores n'ont pas un système digestif prévu pour digérer de la viande, cela les rendrait même malades de manger de la viande.

3.7.4. La construction géopolitique des pays

A la question d'un élève de savoir pourquoi le Burkina n'a pas de mer, l'enseignant lui répond que « c'est Dieu qui n'a pas donné ». Or, à l'évidence, ce n'est pas un problème de Dieu du tout. C'est une histoire d'hommes. En effet, la France a colonisé, entre autre, une grande partie de l'Afrique de l'ouest. Les frontières ont été créées selon une logique de l'époque et se sont considérablement modifiées au fil du temps et de l'évolution de l'histoire. Le territoire actuel du Burkina Faso représentait une certaine unité historique, des dimensions raisonnables et peut-être encore d'autres critères sont apparus comme pouvant constituer le territoire d'un pays. C'est ainsi que le territoire de la Colonie de la Haute Volta a été établie avec ses frontières actuelles. Beaucoup de pays du continent africain qui sont éloignés de la mer ou des océans sont également enclavés comme le Burkina Faso. Donc cette question était une porte ouverte pour l'enseignant de rappeler l'histoire de son pays à l'enfant.

En ce qui concerne les questions que les enseignants posent aux élèves, elles ne nous paraissent pas toutes être de vraies questions. Nous en avons retenues deux.

Un enseignant dans une classe demande aux élèves pourquoi le rectangle est un quadrilatère ? Il est vraiment difficile aux élèves de comprendre cette question. D'abord le vocabulaire, le terme quadrilatère, est difficile et aussi nous trouvons que c'est une question qui n'en est pas une vraie, il entre dans la définition d'être un rectangle de comprendre quatre angles droits et donc quatre côtés. Le carré est aussi un quadrilatère à quatre côtés égaux ainsi que le losange qui est un parallé-

pipède sans angles droits, etc. Demander pourquoi un rectangle est-il un quadrilatère, c'est comme demander pourquoi le cercle est rond. Il aurait pu demander ce qu'est un quadrilatère, il y aurait eu plusieurs réponses possibles, puis parmi les formes proposées désigner laquelle est un rectangle et pourquoi.

Un autre enseignant demande à ses élèves en quelle année le Burkina a été érigé en 13 régions. Nous trouvons que le mot ériger est un terme rarement utilisé donc peu connu des élèves et de plus il est inapproprié puisque le pays n'a pas été érigé mais subdivisé en 13 régions. Donc des élèves pourraient être induits en erreur en comprenant qu'ériger signifie subdiviser. Le pourquoi de la question, même correctement formulée, ne nous est pas apparu clairement.

En guise de conclusion à cette partie, nous pouvons dire qu'en général, le temps consacré pour les réponses aux questions des enseignants est acceptable mais il se pose un réel problème au sujet de la nature même des questions que les enseignants posent aux élèves. Ceci peut s'expliquer tout simplement par un manque de connaissances approfondies sur les sujets traités en classe. C'est un peu comme si le maître lisait un livre sans en avoir saisi toute la portée. Il ne peut que relire le même libellé si on lui dit qu'on n'a pas compris. Il semble aussi manquer de compétences didactiques pour établir des transpositions didactiques à partir des livres, le savoir savant, pour rendre le savoir accessible à ses élèves. Les questions sont parfois mal formulées et souvent trop difficiles pour un niveau CM2. Nous remarquons aussi que parfois des élèves qui posent des questions très intelligentes ne trouvent pas de réponses. Ces questions ne trouvent pas des réponses parce que l'enseignant n'a pas ces réponses disponibles à cause de son savoir limité. Les enseignants de par leur fonction d'évaluation sont amenés à poser des questions dont bien sûr ils connaissent la réponse puisqu'ils effectuent les corrections des devoirs. A partir de là, ils posent le même type de questions non plus pour vérifier si la leçon a été apprise mais pour estimer le degré de connaissance des élèves avant de commencer le cours pour normalement le construire à partir des acquis des élèves. Ces questions-là relèvent de la pédagogie et non plus de la docimologie comme les précédentes, donc pas des mêmes règles d'élaboration. L'enseignant doit être suffisamment outillé afin de pouvoir répondre aussi aux questions que les élèves se posent en classe, c'est pourtant la meilleure voie de les aider et de les épauler.

3.8. La participation des élèves aux exercices d'application pratique

Dans 8 classes la participation des élèves aux exercices d'application est inexistante. Dans 4 classes, elle est rare, fréquente dans 3 classes et très fréquente dans 2 classes. Dans 50 % d'écoles privées, la participation aux exercices d'application pratique est très fréquente alors qu'elle est très fréquente dans seulement 8 % des écoles publiques. Dans aucune école privée, la participation aux exercices d'application pratique est rare et inexistante. Dans 30,76 % des écoles publiques les interactions sont rares et dans 61,76 % les interactions sont inexistantes.

Dans 18,18 % des écoles urbaines, la participation aux exercices d'application pratiques est très fréquente contre 16,67 % en périurbaines ; 9,09 % des écoles

urbaines, la participation aux exercices d'application pratique est fréquente contre 16,67 % en périurbaines ; 36,36 % des écoles urbaines, la participation aux exercices d'application pratique est rare contre 0 % en périurbaine ; 36,36 % des écoles urbaines, la participation aux exercices d'application pratique est inexistante contre 66,66 % en périurbaines.

Au vu des résultats, les classes où la participation des élèves aux exercices d'application pratique est fréquente et très fréquente sont en nombre réduit. Lorsque nous regardons les caractéristiques de ces écoles, nous constatons qu'aucune d'elles n'a un effectif pléthorique. Le ratio élève/classe serait probablement un facteur propice à la participation des élèves aux exercices d'application pratique. Il est difficile pour l'enseignant de faire faire à 190 élèves des exercices de manipulation, de passer à coté de chaque élève, le regarder faire et le corriger dans le cas où il ne réussirait pas.

Les classes où la participation des élèves aux exercices d'application pratique est rare voire inexistante sont en majorité. Cet état de fait est en contradiction avec le dispositif formel établi par le ministère de l'éducation. Dans ce dispositif formel, il est prévu des exercices d'application pratique pour chaque cours. Nous allons dans les lignes qui suivent présenter les exercices d'applications pratiques qui ont manqué dans certains cours que nous avons suivis. Nous allons seulement en proposer quelques uns. Nous avons par exemple suivi le cours sur les aliments et l'hygiène alimentaire. Dans le dispositif formel que nous avons pu photocopier lors de notre enquête, il est dit que le maître doit pour expliquer la notion d'aliment complet présenter en classe du lait frais et du lait caillé. L'observation de ces deux éléments pourra aider les élèves à cerner la notion de crème, de matière azotée, d'eau, de sucre, de sels minéraux, de vitamines. Il est aussi dit dans le dispositif formel que le maître doit donner des exemples de menus équilibrés composés à partir des aliments du milieu. Il doit aussi donner des exemples de menus non équilibrés et inviter les élèves à les compléter. Nous n'avons rien vu de tout ceci pendant notre observation, ni le lait, ni des exemples de repas complets préparés à partir des aliments locaux. L'enseignant a fait le cours sans ces exercices et il n'a pas non plus proposé d'autres exercices, tout le cours relevait de l'ordre du discours. Nous avons aussi observé un cours sur les microbes et infections microbiennes. Dans le dispositif formel, il était question que chacun des élèves observe le microbe à partir d'un microscope. Malheureusement, le cours est terminé sans qu'un microscope n'apparaisse en classe. Lorsque nous étions aussi en classe de CM2, nous nous souvenons avoir suivi aussi le cours de cette manière de façon théorique. Le maître parlait chaque fois de microbe mais nous nous demandions chaque fois comment pouvait être cet être, c'était vraiment difficile pour nous de cerner ce mot car cela relevait du non visible, donc de l'abstrait, du jamais vu donc à la limite qui n'existe pas.

Par ailleurs, il faut reconnaître que si faire observer les microbes par les élèves est une très bonne chose, cela n'est pas une chose facile vue les conditions macroéconomiques du pays. En effet, les microbes vivent en colonies et doivent être mis en culture dans des incubateurs à 37° constants durant au moins 48 heures dans une boîte de Pétri à usage unique. C'est très cher aussi et à l'époque des compendiums métriques qui ne comprennent pas de microscope n'étaient pas distribués partout. Il

faut des microscopes très puissants, qui coûtent très cher. Il faut aussi de l'électricité et des moyens de transport bien spécifiques.

Lorsque nous avons parcouru l'ensemble du dispositif formel, nous avons découvert qu'il y a des cours où on demande à l'enseignant d'envoyer les élèves sur le terrain. Mais avant d'aller sur le terrain les enseignants préparent avec les élèves des questionnaires bien précis pour aller voir les personnes concernées bien préparés. Nous allons prendre l'exemple d'un cours portant sur les thèmes de maladies, vaccins et sérums. Nous précisons que nous avons observé l'enseignant faire ce cours mais il n'a pas fait du tout ce que le dispositif formel prévoyait. Voici comment il aurait dû faire conformément au dispositif formel. Dès le début, l'enseignant doit prendre contact avec le centre de santé afin de prévenir une semaine avant les infirmiers sur la venue des élèves à l'hôpital. Avant d'envoyer les élèves sur le terrain, il doit, avec eux, élaborer un questionnaire. Pour ce faire, il recueillera toutes les questions formulées par les élèves et les porter au tableau au fur et à mesure et les organisera par sous thèmes. Il veillera à ce que tous les élèves parlent, posent des questions, discutent. Les questions seront ensuite regroupées, classées par sous-thèmes. Après avoir élaboré les questions avec les élèves, un exemplaire du questionnaire sera communiqué au centre de santé avant le jour de l'enquête. Il est aussi précisé que les élèves doivent aller en groupe pour le recueil des données. Nous avons observé beaucoup de leçons qui demandaient de telles enquêtes selon le dispositif formel mais les enseignants dispensent le cours autrement sans faire les exercices d'applications pratiques que prescrit le dispositif formel. Les enseignants eux-mêmes nous ont avoué qu'ils n'ont jamais fait de telles enquêtes. Objectivement nous pensons que ce n'est guère réaliste de prévoir de telle visite, dans les centres de santé. Il peut y avoir une grosse affluence des personnes au moment de la visite donc aucune disponibilité pour les élèves ou rien à voir. Et, il y a la question d'éthique, les malades peuvent être connus des élèves qui pourront raconter qui ils ont vu, le secret de fonction à respecter est une exigence trop élevée pour un enfant. Pour parler de maladie, ils ont tous fait un paludisme pas nécessaire d'aller dans un centre de santé au mépris de l'éthique pour avoir une idée de la maladie et pour les vaccins et les sérums, en expliquer le fonctionnement et le principe cela suffit mais à l'évidence devrait être donné par un professionnel de la santé avec une formation pédagogique.

En ce qui concerne les leçons de calculs, et de français, nous avons vu bon nombre d'enseignants donner des exercices à la fin du cours que l'élève pourra faire à la maison. Donner des exercices à faire à la maison est une bonne chose si les conditions à domicile le permettent, mais il faut que l'élève commence par traiter en classe d'abord à côté du maître qui est censé être un guide.

Il y a donc, nous le voyons, un grand écart entre ce que dit le dispositif formel à propos des exercices d'applications pratiques et ce que les enseignants peuvent réellement réaliser sur le terrain. Qu'est-ce qui expliquerait alors cela ? Nous l'avons déjà dit, l'effectif pléthorique des classes est un facteur défavorisant. Car il est vraiment difficile pour l'enseignant de faire faire des exercices de manipulation à une classe de 197 élèves s'il doit passer d'élève en élève, guider les élèves qui ont des diffi-

cultés. Un autre facteur est le manque de matériel didactique, il est même presque toujours absent. Demander à l'enseignant d'utiliser un thermomètre, une balance en classe sans que l'école ne lui offre ces instruments, c'est lui demander l'impossible. Ou encore demander à l'enseignant d'apporter du lait caillé ou de la viande fraîche en classe sans lui donner l'argent du lait ou de la viande constitue une entrave sérieuse car le maître lui-même n'en consomme pas fréquemment avec sa famille ; et ces produits, le lait frais en particulier, ne sont autant pas disponible. Alors va-t-il faire une dépense pour les élèves alors qu'il ne peut pas la faire pour ses propres enfants ? Mais il faut aussi souligner que parfois, il y a des petites choses que les enseignants peuvent apporter en classe pour les présenter aux élèves. Tel que le petit mil, le sorgho, le fonio, qui sont des céréales cultivées dans la région. Nous nous rappelons avoir suivi un cours sur les cultures vivrières et l'enseignant n'a rien apporté en classe, tout était théorique. Il faut aussi reconnaître qu'une chose est d'avoir les matériels à disposition et une autre chose est de savoir les utiliser. Il y a parfois des écoles qui disposent de certains matériels mais qui ne sont pas utilisés par les enseignants tout simplement parce que ceux-ci ne savent pas comment s'en servir : ils ne l'ont peut-être pas appris en formation professionnelle initiale et ni vu lors de leur scolarité. Un enseignant qui n'a pas de thermomètre et ne sait pas comment mesurer sa propre température ne viendra pas avec un thermomètre en classe. Si la température extérieure est de plus de 40° ce sera difficile de mesurer la température corporelle qui ne doit pas excéder 39-40° à moins qu'il possède un thermomètre électronique. Un enseignant qui ne sait pas à partir d'un morceau de bœuf bouilli, d'un morceau d'intestin et d'estomac montrer aux élèves les différentes sortes de muscles (muscles rouges et muscles blancs), et aussi les fibres, ne viendra jamais avec de la viande fraîche en classe. Voilà pourquoi nous pensons que le manque d'exercices d'applications pratiques dans la plupart des écoles s'explique par le manque de matériels didactiques disponibles et aussi par la non spécialisation des maîtres dans ces disciplines dont l'épistémologie leur est normalement étrangère.

Conclusion

Il y a bien des raisons pour que la formation à l'enseignement de base ne permette pas aux élèves de pouvoir réinvestir des compétences. En effet, les maîtres ne sont pas formés à cela, les dispositifs formels sont souvent irréalistes, le matériel fait défaut et les conditions générales aussi bien climatiques, géographiques que démographiques avec son corolaire de classes pléthoriques constituent de sérieuses entraves. Le continuum permet d'espérer que la situation, quant aux compétences des maîtres, va évoluer. Le chantier est vaste, les besoins en enseignants augmentera en suivant la courbe démographique qui induit aussi une baisse de la qualité de l'enseignement ; baisse parce que les maîtres n'auront pas vécu une école qui pratique des méthodes actives, n'ont pas appris à enseigner selon ces méthodes et manquent de culture générale très souvent. Les dispositifs formels ne sont pas minutieusement conçus parce que souvent irréalistes.

Les observations de classe ont révélé que les situations lors des leçons observées sont des situations de passivité à la réception. Nous avons observé au total 34 leçons dans les 17 classes de CM2 des écoles visitées, soit 2 leçons par classe. En résumé, il est à relever que le dispositif des écoles privées est meilleur que celui des écoles publiques. Les écoles urbaines également présentent une meilleure performance sur le plan du dispositif pédagogique par rapport aux écoles périphériques. Dans les écoles où la situation de réception est quelque peu active, nous avons pu observer à plusieurs reprises des jeux, des exercices d'applications pratiques ou des situations-problèmes sur lesquelles les leçons sont construites. Les travaux de groupe, le déplacement des élèves en classe sont inexistantes dans toutes les écoles visitées. Pendant l'observation des classes, dans la plupart des écoles, la passivité des élèves était quasiment requise par la forme pédagogique proposée par le maître. La réception du cours était donc passive.

A notre avis, une méthode d'interaction maître-élève mal gérée est peut-être plus nuisible qu'une méthode de réception passive qui ne laisse probablement aucune trace, ni bonne ni mauvaise. Nous faisons allusion au propos d'un maître à l'endroit d'un élève : « Tu poses toujours des questions bêtes » à une question de vérification conceptuelle que le maître n'avait probablement pas identifiée comme telle.

Suite aux séances d'observation des classes et aux discussions avec des maîtres, nous déduisons que le manque de compétences des enseignants dans le registre des méthodes actives, participatives était en grande partie dû non seulement à un manque de compétences à pratiquer des méthodes permettant une réception active mais aussi, assez souvent, au manque de connaissances du maître à propos de l'objet de la leçon. Il n'est donc pas en mesure de répondre aux questions, puisqu'il aurait dit tout ce qu'il sait, il n'a donc plus de savoirs en réserve pour répondre aux questions éventuelles des élèves.

L'analyse et l'interprétation des résultats de l'observation générale de la classe démontrent que le ratio élève/ classe, élève/enseignant et l'absence de matériels didactiques, sont parfois des facteurs qui ne favorisent pas la préparation d'une situation d'enseignement-apprentissage active. Les effectifs dans la majorité des écoles publiques sont pléthoriques et les matériels didactiques manquent de façon criarde. Les compétences tant didactiques que pédagogiques du maître sont aussi déterminantes. Le rôle des Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) est donc primordial.

Les maîtres, chevilles ouvrières de cette école à l'évidence nouvelle, devraient bénéficier d'une formation très spécifique qui leur permette de scolariser les « citoyens nouveaux » de demain, capables de participer au développement du Burkina Faso. Car

« la qualité des apprentissages au sein du système éducatif devient donc une question cruciale sur laquelle il appartient de se pencher afin que les sortants du système après six années d'études puissent être des alphabétisés durables qui auront un impact positif sur les sphères sociales et économiques du pays » (Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base, 2011-2020 : 42).

Et l'école deviendra effectivement « l'affaire de tout le village » si, et seulement si, « le village devient l'affaire de l'école ». Ceci est vite écrit mais exige un changement total de paradigme de la scolarisation, de l'alphabétisation, en un mot de l'Education¹. Et, là il faudra un peu de temps et beaucoup de révolutions dans les têtes des enseignants.

Bibliographie

Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique, volume 16, n° 4, Octobre-Novembre 2004

BLAT G. J., 1984. *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire, moyen de le combattre*, Suisse, Unesco

CARRON G., 1991. *La qualité de l'école primaire dans les contextes de développement différents*, Paris, Edition Unesco

D'HAINAUT L. et Depover C., 1989. *Education et travail production*, Paris, Unesco

DEVELAY M., 1996. *Donner du sens à l'école*, Paris, Edition ESF

DU BOIS J. et al., 1966. Dictionnaire du Français Contemporain, Paris, Librairie Larousse

Forum Mondial Sur l'Éducation, 2000, Dakar, Unesco

HADJI C., 1997. *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF

HALLACK J., cité par Martin et Chau, 1993. *La qualité de l'enseignement primaire en Guinée*, Paris, Unesco

JAROUSSE et MINGAT, 1991. *Les facteurs agissant sur les acquisitions des élèves à l'école primaire au Burkina Faso*, IREDU-CNRS, MEBAM

KABOU A., 1991. *Et si l'Afrique refusait le développement ?* Paris l'Harmattan

KI-ZERBO J., 1972. *Education et développement en Afrique, cinquante ans de réflexion et d'action*

KI-ZERBO J, 1990. *Eduquer ou périr : impasses et perspectives africaines*, Paris, Unicef-UNESCO

LOCKHEED M. et VERSPOOR A., 1990. *Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des stratégies possibles*, Washington, Banque Mondiale

MAINGAIN A. et DUFOUR B., 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck Université.

MATHAR M'BOW, interview du 16/11/74, journal le Monde du 16/11/74

MAURIN M., 1993. Hachette le dictionnaire de notre temps, Paris, 5^e édition,

MEIRIEU P., 2009. *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris, ESF

Ministère de L'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA), 2011-2020. Programme de Développement Stratégique de L'Éducation de Base, Ouagadougou

Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2000-2009. Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base, Ouagadougou

Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, 2006-2007. Module de pédagogie générale des enseignants du Burkina, Ouagadougou

PERRENOUD P., 1996. *Enseigner agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, Paris, ESF

¹ Autrement dit il faudrait revoir tout le système et former chaque acteur à pouvoir assumer ses responsabilités en tout état de cause. Il en va de l'avenir du pays, de son développement homogène et harmonieux. Il faudra choisir quelle école le pays veut pour quel développement en ce début de XXI^e siècle.

- PERRENOUD P., 1997.** *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF
- PIAGET J., 1980.** *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, édition Delachaux et Niestle
- PIAGET J., 1994.** *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, édition Delachaux et Niestle
- QUASHIE M., 2005.** *Relation aux langues. Prolégomènes à une didactique des langues nationales en Afrique*, UL (Thèse de doctorat)
- Rapport National de l'Éducation au Burkina Faso**, Juin 2004
- RAYNAL F. et al.**, Dictionnaire pédagogique des concepts clés
- REY B., 1999.** *Les relations dans la classe*, Paris, ESF
- SANDRIN BERTHON B., 1997.** *Apprendre la santé à l'École*, Paris, ESF
- RADFORD, L. ; Demers, S. (2004).** Communication et apprentissage — Repères conceptuels et pratiques pour la salle de classe de mathématique. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- TARDIF J., 1998.** *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF
- TARDIF J., 1999.** *Le transfert des apprentissages*, Québec, éditions logiques

Webographie

(<http://www.memoireonline.com>) du 2 mai 2015 consulté à 22 h 30 mn

(<http://fr.allafrica.com>) du 14 mai 2015, consulté à 21 h 30 mn