

Aimé Désiré Héma, Oumarou Zoubga, Mahamoudou Sawadogo

REDYNAMISATION DE L'OUTIL DE SOUTIEN Á L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS AU BURKINA FASO

Résumé

La compétence des enseignants dans un système éducatif performant est une nécessité. Et la conception d'instruments pour l'amélioration des compétences s'impose. Cette préoccupation à doter les enseignants d'outil participe de la recherche des moyens d'autonomisation et de professionnalisation, qui conduira à la conception de l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique de l'enseignant appelé Plan d'Amélioration Individuel (PAI) adopté en 1998. Il répond à l'esprit de la Gestion Axée sur les Résultats (GAR). Pour l'essentiel, l'insuffisance de la formation des enseignants dans la connaissance et la maîtrise de l'outil sont des causes qui handicapent l'efficacité des apprentissages. Bobo Dioulasso et à Ouagadougou sont les sites d'investigation. Pour collecter les données, l'observation directe, le guide d'entretien et la recherche documentaire ont été retenus. Pour la vision de qualité, le PAI constitue assurément de nos jours le socle de l'encadrement pédagogique, demeure la boussole pédagogique de référence.

Mots clés : outil d'encadrement -rendement scolaire-qualité de l'enseignement-système éducatif-Burkina Faso

Abstract

Teacher competence in a well-functioning education system is a necessity. And the design of instruments for the improvement of competences is necessary. This concern to provide teachers with tools is part of the search for means of empowerment and professionalization, which will lead to the design of the support tool for teacher pedagogical supervision called the Individual Improvement Plan (IAP) adopted in 1998. It is in line with the spirit of Results-Based Management (RBM). Essentially, the inadequate training of teachers in the knowledge and mastery of the tool are causes that handicap the effectiveness of learning. Bobo Dioulasso and Ouagadougou are the investigation sites. To collect data, direct observation, the interview guide and documentary research were used. For the vision of quality, the PAI is undoubtedly the basis of pedagogical supervision today and remains the pedagogical compass of reference.

Key words: supervision tool - school performance - quality of teaching - education system - Burkina Faso

Introduction

L'école est le cadre par excellence de l'éducation dans la société moderne. Ce rôle qui lui est dévolu n'est pas une tâche aisée car, la disponibilité des moyens n'est pas toujours chose évidente. Cette indisponibilité ne relève pas seulement du domaine financier, mais touche également celui de la qualité des ressources humaines chargées de l'accomplissement de la mission de l'école. Or le monde est caractérisé par la culture de l'excellence. La recherche de la performance sonne donc comme un impératif. Cette ambition n'occulte aucun secteur. Et cette exigence nécessite des réformes et des innovations afin de maintenir l'éducation dans une dynamique et non dans une inertie qui risque de la scléroser; incapable de faire de ses extrants des produits capables de s'adapter et de devenir de vrais acteurs de développement. Des instruments d'amélioration des compétences deviennent un besoin pour l'enseignant. Par conséquent, la possession d'outils permettant de détecter et de résoudre les difficultés auxquelles seront confrontés ces élèves s'impose. Cette préoccupation participe également de la recherche des moyens d'autonomisation et de professionnalisation. Et conduira à la conception d'instruments d'autoprise en charge et d'amélioration de rendement. L'apport à cette problématique sera de réfléchir précisément sur l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique de l'enseignant communément appelé Plan d'Amélioration Individuel (PAI) autour du thème: **« Redynamisation de l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique de l'enseignant au Burkina Faso ».**

Dans le cadre de cette préoccupation générale, d'abord nous identifions les difficultés qui entravent la mise en œuvre de l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique de l'enseignant à travers une problématique ; ensuite, nous déclinons la méthodologie adoptée par le biais de l'utilisation de certains instruments et techniques adaptés à notre étude ; et enfin, nous présentons les résultats obtenus et la discussion qui en découle, tout cela assorti de recommandations.

1. Problématique

L'innovation majeure apportée par la nouvelle approche de l'encadrement pédagogique au Burkina Faso est l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'amélioration à travers l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique des enseignants.

Les décrets 2006-377/PRES/PM/MEBA du 04 Août 2006 et n°2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 08 mai 2008 portant respectivement organisation des emplois spécifiques du MEBA et de l'enseignement primaire font de la réalisation de ceux-ci une attribution essentielle du maître.

L'article 34 du décret 2015-682/PRES-TRANS/PM/MENA/MFPTSS portant organisation des examens professionnels des personnels de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle prescrit parmi les épreuves orales, l'examen d'un plan d'amélioration.

Malgré cet arsenal juridique fondant le statut obligatoire des plans d'amélioration à une certaine époque donnée de leur application, le bilan d'application n'est guère reluisant. Hormis ces dispositions législatives, dès leur introduction, un guide a été conçu par le ministère en charge de l'éducation à l'intention des maîtres. Des conférences pédagogiques des enseignants et des encadreurs pédagogiques ont été organisées sur leur élaboration et leur mise en œuvre.

Ces initiatives ont eu le mérite de résoudre les difficultés rencontrées dans le remplissage. Cependant, elles n'offrent pas assez d'opportunités d'analyses concrètes sur la pertinence des contenus de plans élaborés. Or le PAI est un outil de planning d'activités de remédiation des difficultés d'enseignement/apprentissage élaborés et mis en œuvre par un enseignant en vue de rehausser le niveau de ses élèves dans une discipline spécifique. Ce constat, met en évidence le problème du choix des activités et leur exécution.

Le manque de pertinence constaté dans les PAI interpelle et le souci de comprendre les raisons qui entravent la bonne exécution des activités et des difficultés éprouvées par les enseignants dans leur mise en œuvre demeure une préoccupation. Considérant, le constat fait plus haut, il paraît légitime de s'interroger sur la connaissance même de l'outil par les enseignants. Ce d'autant plus qu'il doit servir d'axe de réflexion sur les pratiques professionnelles et viser à définir une politique pédagogique au service de la réussite des élèves.

Peut-on raisonnablement connaître l'utilité d'un tel outil et ne pas chercher à s'améliorer dans son élaboration ?

Il est de ce fait assez troublant à plus d'un titre que l'enseignant soit peu regardant sur les différents aspects d'un tel document devant lui servir de repère et de guide dans l'amélioration des rendements de ses apprenants. Qu'est ce qui pourrait cacher une telle attitude vis-à-vis de cet outil ?

Le PAI est un outil utilisé dans le cadre de la nouvelle approche d'encadrement pédagogique des enseignants du primaire. Il s'inspire de la gestion axée sur les résultats (GAR). La GAR est une philosophie de gestion mettant l'emphase sur l'obtention des résultats. C'est-à-dire un changement descriptible ou mesurable amené par une relation de cause à effet.

Dans le cas présent, la GAR se rapporte à des contenus éducatifs et pédagogiques. En l'occurrence, la gestion d'un projet éducatif, d'un programme ou d'une activité scolaire de telle sorte que des résultats précis, des objectifs opérationnels soient atteints. Situé dans un contexte d'évaluation

formative, il pourrait s'agir de partir des résultats des élèves tels qu'ils se présentent à un examen donné pour bâtir tout un processus pédagogique à but de renforcement, de remédiation, de progression dans le programme.

La logique qui guide donc la GAR est une logique de rendement optimum c'est-à-dire d'un niveau élevé de réussite scolaire pour chaque enfant et l'ensemble de la classe ou de l'école.

Le schéma que l'on peut établir de la GAR est une chaîne de liens précis entre intrants (ressources humaines, matérielles, intellectuelles, administratives...), activités (processus de transformation) et résultats (court, moyen, long terme).

En 1998, le sous-système éducatif de base a fait de la GAR une réalité aux fins d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. En vue de dynamiser l'efficacité des enseignants, une nouvelle approche de l'encadrement pédagogique verra également le jour dans le but de faciliter l'atteinte des résultats de la GAR. L'approche fut élaborée en collaboration avec le CANADA grâce au projet d'appui Canadien à l'enseignement de Base (PACEB). Le PAI a été introduit dans le cadre de la nouvelle approche destinée à rénover l'encadrement pédagogique. L'outil d'encadrement a pour but donc de faire de l'enseignant, le maître des stratégies et des activités à mettre en œuvre à partir de l'analyse des résultats des élèves pour réussir son enseignement-apprentissage. Les orientations et les outils ont été validés lors des conférences annuelles des Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré et des Conseillers Pédagogiques Itinérants en juillet et Août 1998 et mis en œuvre à partir de l'année scolaire 1998-1999. Ces outils sont essentiellement l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique détenu par l'enseignant et l'outil de contrôle et de soutien tenu par le directeur d'école. La structuration de l'outil de l'enseignant se résume essentiellement aux points suivants :

L'identification qui renseigne sur l'école, la classe et l'enseignant.

La démarche du remplissage de l'outil qui comporte six (06) grands points à savoir :

- -La cueillette d'informations
- -L'analyse des résultats scolaires
- -L'identification d'un problème à résoudre
- -L'analyse du problème
- -Le plan d'amélioration
- -Le suivi/ soutien

L'utilisation de l'outil de soutien à l'encadrement des enseignants s'accompagne de la tenue d'un cahier de bord. Le cahier de bord permet de collecter des données d'observation sur sa propre action professionnelle.

Pour diagnostiquer les causes qui handicapent la bonne mise en pratique des activités du PAI nous estimons que l'insuffisance de la formation des enseignants dans la connaissance et la maîtrise des outils sont des causes qui handicapent la mise en œuvre efficace du plan.

Notre volonté de traiter de la dynamisation de l'outil d'encadrement des enseignants découle de plusieurs considérations. La recherche de la qualité de l'enseignement dans notre système éducatif demeure un impératif en termes de diagnostic, HEMA et al. (2018) insiste sur les conclusions des Assises Générales de l'Éducation en 1994 et les Assises Nationales sur l'Éducation en 2002 qui ont décryptés que les maux qui minent notre système éducatif sont sa faible efficacité, sa sélectivité, son taux de redoublement et d'abandon élevé, son faible taux de transition entre le primaire et le secondaire, la faible qualité de ses apprentissages, la disparité entre les régions et le genre, une qualité et une pertinence douteuses. Et le deuxième objectif global du PDSEB (2012 : 34 ;) propose d' : « *améliorer la qualité de l'éducation de base formelle à tous les niveaux* » car « *il convient de veiller sur la qualité et la performance du système éducatif au risque d'émousser l'engouement des populations pour l'éducation* » (p92). Ainsi, notre choix du thème se justifie à travers l'importance qu'il traduit à plusieurs niveaux.

D'une part, le PAI constitue de nos jours le socle de l'encadrement pédagogique : le CPI et le Directeur d'école, pour apporter leur soutien pédagogique aux maîtres s'en inspirent.

D'autre part, le PAI est pour l'enseignant le moyen le plus sûr de mesurer la portée de son intervention pédagogique, de lutter contre l'échec scolaire par le repêchage des élèves faibles en remédiant à leurs insuffisances. Ces acquis pourront à coup sûr changer la perception que l'on a de l'école. Pour P. Meirieu (1997 : 17) « *on changera peut-être l'école en posant le problème en terme de compétences professionnelles des maîtres, de qualité du service rendu, d'efficacité de la gestion des apprentissages* ». Il est également un moyen efficace pour le maître d'avoir une approche réflexive de ses actions pédagogiques. Cet outil est un véritable instrument d'auto prise en charge et d'auto formation. Il professionnalise l'enseignant et le rend autonome et responsable.

Pour la présente réflexion portant sur la « **Redynamisation de l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique de l'enseignant au Burkina Faso** ». Ainsi, nous examinons la méthodologie qui sert à faire ce travail de recherche.

2. Méthodologie de la recherche

Comme posture épistémologique de la recherche, l'option méthodologique est qualitative avec une approche ethnographique. En outre, la recherche s'inscrit dans des modèles théoriques. L'analyse institutionnelle et la théorie

des effets (classe et matière) sont les perspectives théoriques que nous avons mobilisées pour appréhender le sujet.

2.1. La recherche qualitative comme mode d'administration de la preuve

La recherche qualitative appréhende le monde social dans toute sa complexité (Belin, 2007 : 555). En optant pour la méthode qualitative comme mode d'administration de la preuve, il s'est agi, pour nous, d'étudier la qualité de l'enseignement à l'école primaire dans toute sa complexité. Étudier la qualité de l'enseignement à l'école primaire, revient, à la situer dans son contexte et dans sa globalité (Morin, 1999). Par exemple, étudier la qualité de l'enseignement à l'école primaire, implique aussi de s'interroger sur l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique des enseignants, sur son histoire, sur le fonctionnement du système éducatif. Notre approche de la qualité de l'enseignement à l'école primaire est une approche multidimensionnelle qui permet de tisser, d'intégrer les différents éléments de l'ensemble, de la totalité qu'est le sous-système primaire. Morin (1999 :17) disait que la connaissance pertinente doit affronter la complexité. La valeur heuristique de la recherche qualitative est liée à cette appréhension de la réalité sociale dans toute sa complexité.

Selon Dumez (2011), la recherche qualitative analyse les actions et les interactions des individus en tenant compte de leurs intentions. L'inscription de notre recherche dans le cadre d'une méthodologie de recherche qualitative tient à notre posture interprétative des pratiques et des discours des acteurs des établissements primaires étudiés.

Selon les thèses de l'interprétativisme, la production de la connaissance dépend de l'environnement, de la pensée et de l'action des individus qui sont guidés par des intentions et des finalités (Cherkaoui et Haouata, 2017). La subjectivité du chercheur a souvent été présentée comme un obstacle pouvant entacher la crédibilité de la recherche qualitative. Mais, la rigueur dans l'échantillonnage et dans l'analyse des données contribue à cette crédibilité de la méthode qualitative (Tribble et Saintonge, 1999).

2.2. Une approche ethnographique en amont et en aval

Les études ethnographiques connaissent un essor considérable en sciences sociales parce qu'elles permettent des analyses en profondeur de la réalité sociale (Parent et Sabourin, 2016). Selon Demeulenaere (2012 : 72 à 73), il y a quatre principales raisons qui justifient le succès des études ethnographiques en sociologie :

La certitude établie que la sociologie est une discipline « empirique » comme l'anthropologie.

Les études quantitatives ont montré leurs limites et demandent à être complétées par des approches empiriques. En effet, les relations entre les

variables que laissent entrevoir les études quantitatives ne sont pas évidentes et les explications sont insuffisantes.

Les études ethnographiques dans leurs formes les plus élémentaires sont plus faciles à mettre en œuvre par les étudiants parce qu'elles sont moins coûteuses par rapport aux études quantitatives qui sont coûteuses.

Les attitudes anti théoriques qui rejettent les études quantitatives qui sont marquées par des hypothèses théoriques qui restent à vérifier et à valider.

Ainsi, au regard de l'intérêt que suscite l'ethnographie, nous nous sommes inspirés de certaines pratiques de ce mode d'investigation de terrain pour saisir l'institution scolaire dans son volet primaire. Il s'agit de l'observation directe in situ comme technique de recherche et du principe d'ouverture (Dortier et Baszanger, 1997) qui guide la collecte des données.

Le principe d'ouverture comme posture de recherche implique que la collecte des données se fasse dans une logique de découverte. Cette option dans le cadre de notre recherche se justifie par le fait que les établissements primaires au Burkina Faso ne sont pas encore bien connus. Le défi à relever est de les découvrir et les faire découvrir.

2.3. Modèles théoriques de la recherche

L'analyse institutionnelle et la théorie des effets (classe et matière) constituent les modèles théoriques de la recherche. C'est à travers ces deux théories que nous rendons compte de la réalité étudiée.

2.3.1. L'analyse institutionnelle

L'analyse institutionnelle est un courant de pensée en sciences humaines qui met l'accent sur les dispositifs institutionnels stables comme les lois, les routines organisationnelles, les normes et les règlements en vigueur dans l'étude des comportements humains. (Dortier, 2009). Selon Landry (1984), le postulat central du paradigme institutionnaliste est que les institutions déterminent le comportement des individus. L'institution renvoie à la structure d'une organisation, à sa constitution écrite mais aussi aux règles se rapportant à la prise de décision (Landry, 1984). Aussi, pour Lapassade (1971) :

« L'institution est « un espace singulier ». C'est un lieu clôturé, marqué, un lieu du refoulement libidinal ; un lieu découpé dans l'espace et le temps sociaux ; un lieu soumis à des normes impératives, reflétant en partie les normes sociales de la classe dominante et les accentuant ; un lieu où les modalités d'entrée (et d'appartenance) et de sortie (et d'exclusion) sont nettement définies. Les institutions, ce sont, en ce sens, des établissements, bien délimités dans l'espace social, ce sont aussi des organisations ou des groupements définis par une sélection des membres. » (Lapassade, 1971 : 186)

L'institution renvoie donc à une organisation ou à une administration délimitée dans l'espace, comme une école, un hôpital ou même une prison avec des habitudes, des pratiques, des règles implicites ou explicites qui régissent la vie des individus.

L'analyse institutionnelle distingue trois moments dans la vie d'une organisation : l'institué, l'instituant et l'institutionnalisation (Tilman, 2007 ; Herreros, 2003). L'institué désigne l'ensemble des lois, nécessaires au fonctionnement de l'organisation et qui sont inscrits dans les esprits des individus. L'instituant, c'est la partie dynamique de l'organisation. Il est capable d'opérer des changements dans l'organisation. L'institutionnalisation, c'est la remise en cause des normes, des règles établies. C'est la contestation de l'institué. L'institutionnalisation, c'est la prise en compte, la normalisation, de l'instituant. Les nouvelles habitudes induites par la contestation sont érigées en normes.

2.3.2. La théorie des effets (classe et matière)

De fait, la gestion de la classe reste au cœur de l'effet-enseignant d'après la thèse défendue par Martineau et Gauthier (1998). Dans leur analyse, Gauthier et Martineau (1998) attestent bien que l'enseignement est comme un métier interactif où l'enseignant doit avoir des attitudes favorables à la communication, exprimer des attentes claires et élevées vis-à-vis de ses élèves et manifester un engagement soutenu dans la tâche enseignante.

En plus de cette interaction, deux grandes fonctions sont dévolues à l'enseignement à savoir la gestion de la classe et la gestion de la matière.

En quoi consiste alors la gestion de la classe ? Il s'agit de prévoir et de prévenir ce qui peut arriver en classe, mettre aussi en place des façons d'agir routinières. A la suite de l'interaction avec les élèves, fixer des règles en début d'année et être ferme lorsqu'elles sont enfreintes ; aider les élèves à devenir responsables de leurs propres actes, superviser le travail qu'ils font en classe ; faire cesser rapidement les comportements indésirables et maintenir toutefois le flot d'activités, régulier.

En termes d'évaluation, éviter le recours aux punitions et expulsions, doser les éloges à l'endroit des apprenants et surtout faire preuve de prudence pour les critiques et les réprimandes.

Quant à la gestion de la matière, la planification autorise à opter pour la minutie et la souplesse et de même à tenir compte des besoins des élèves. Et, l'enseignement proprement dit de la matière, présente clairement la matière en laissant aux élèves le temps de s'exercer. Il faut les accompagner pendant le travail individuel et organiser le contenu et le répéter.

L'enseignant doit reconnaître le bon travail des apprenants et vérifier la compréhension des concepts en interrogeant, poser beaucoup de questions et attendre que les élèves y répondent. Après quoi, le maître doit évaluer souvent

de différentes façons ce qui a été enseigné. Cette phase d'évaluation permet de donner une rétroaction sur les progrès réalisés et d'accepter une part de responsabilité dans la réussite des élèves.

Eu égard à la complexité du rôle d'enseignant, il nous appartient d'observer et de relever les points de démarcation de ces deux formes de gestion notamment celle de la classe et celle de la matière au sein du système éducatif au Burkina Faso.

L'étude s'intéresse aux deux plus grandes villes du Burkina à savoir Bobo-Dioulasso et Ouagadougou. Le travail de terrain a consisté à réaliser une série d'observations et d'entretiens. Pour la collecte des données, les techniques utilisées sont :

- une observation directe participante qui a été une véritable immersion dans l'univers des enseignants. Elle a été un moment de partage des difficultés :
- un entretien ayant favorisé le contact direct avec les encadreurs : les Instituteurs Principaux, les Conseillers Pédagogiques Itinérants et les Inspecteurs de l'Enseignement du Premier Degré. Ceux-ci ont fourni des informations sur les conduites pédagogiques des enseignants ainsi qu'une analyse de l'outil :
- une recherche documentaire basée sur l'analyse de contenu des documents. Elle a également favorisé un croisement entre ce qui est recommandé et ce qui se fait réellement.

nous nous sommes laissé guider **Tableau 1 : Récapitulatif de l'échantillon de l'enquête**

Types d'acteurs	Effectifs
Instituteurs principaux (IP)	13
Conseillers pédagogiques itinérants (CPI)	08
Inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD)	07
Enseignants	17
Personnes de ressources	03
Partenaires de l'éducation (ONG et autres structures)	03
Responsables centraux et déconcentrés de l'éducation	06
Total	57

Source : Enquête-terrain, octobre 2020- juillet 2021

Dans la constitution de cet échantillon, nous nous sommes laissés guider par le principe de la saturation en veillant au respect des critères d'hétérogénéité

des acteurs interviewés ainsi que la pluralité des informations à récolter au détriment d'un nombre statistiquement représentatif. La diversité des profils des personnes, qui a été privilégiée dans cette étude, a permis de prendre en compte les différentes perspectives qui existent sur le sujet. Les informations ont été collectées jusqu'à la saturation, un «*moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié*». (Mucchielli, 1996 : 204). Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone et transcrits. Au regard du caractère essentiellement qualitatif des informations collectées, la technique de traitement privilégiée a été l'analyse de contenu. L'analyse thématique qui a été effectuée manuellement a consisté à repérer dans les entretiens l'ensemble des passages qui semblaient significatifs, puis à identifier, organiser et classer les thèmes qui émergeaient. Il a été décidé en outre, en tenant compte des questions de recherche et des exigences méthodologiques, d'utiliser ce que Van Der Maren (1996) appelle le «*codage mixte*.»

Les résultats de ce travail sont regroupés et articulés autour de trois points majeurs. Le premier point fait un état des lieux de la littérature scientifique sur les réformes éducatives mises en œuvre dans le cadre de la redynamisation de l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique de tous les enseignants. Le deuxième se penche sur les informations collectées de l'entretien d'avec les « IP » exerçant dans les rôles de directeurs d'école, et le dernier est consacré aux facteurs explicatifs relevés par les « CPI » dans le cadre de leurs fonctions.

3. Présentation des résultats et discussion

3.1 De la recherche documentaire

De l'observation des cahiers de bord, il ne ressort que les identifiants c'est-à-dire, juste le nom de l'intéressé et la nature du cahier. Ceux qui ont fourni un peu plus d'effort, ont relevé les notes de l'évaluation diagnostique qui leur a permis d'élaborer le plan. La remarque générale est qu'aucun d'entre eux n'a élaboré le PAI dans le cahier comme préconisé. Aussi, la liberté de gestion dont dispose le titulaire du cahier ne se fait pas remarquer. Aucune stratégie n'est décrite pour les réussites et les difficultés ne sont pas non plus énumérées. En somme, le cahier de bord ne joue pas son rôle de main courante, ni de guide dans la mise en œuvre du plan. Quant à l'outil d'encadrement des enseignants, son analyse a ressorti un certain nombre de remarques. Les différentes rubriques sont renseignées par endroit. Et donne un panorama des résultats dans les différentes matières. La situation de la gestion du programme est aussi décrite. Et les difficultés qui entravent les résultats escomptés sont mises en lumière. L'analyse des résultats suite à l'évaluation fait ressortir les points forts et les insuffisances.

Au niveau de l'identification d'un problème à résoudre : la discipline problème est effectivement choisie parmi celles ayant présenté un faible taux de réussite. Ce qui répond à l'un des critères de choix de la matière à améliorer. Au niveau de l'analyse du problème : comme remarque principale à ce niveau, la difficulté majeure apparaît dans les manifestations. Il y a une confusion entre elles et les causes. Au lieu de décrire la manière dont se perçoit le problème, de faire un constat, les enseignants ont plutôt tendance à donner les raisons qui favorisent cette insuffisance. Pour les causes, il existe rarement celles relevant du maître. Alors que celles-ci doivent être recherchées au niveau de plusieurs acteurs et facteurs. Au niveau du plan d'amélioration : le point plan d'amélioration est le clou de l'outil d'encadrement. Il est le dispositif mis en place pour la résolution de la discipline problème. A ce niveau, les différentes parties sont généralement renseignées. Cependant, les objectifs ne sont pas toujours clairement définis. Le seuil est défini comme si l'on parlait de zéro alors qu'il y a un niveau de réussite qui détermine le point de départ. Ensuite, les activités ne sont pas toujours en congruence avec les causes. Hormis cela, les activités ne sont pas précises. Cette insuffisance de précision est récurrente. Souvent, les procédés, les stratégies, les méthodes de travail, sont confondus aux activités à réaliser. Ce qui a pour conséquence, le manque d'échéance des activités dans le calendrier d'exécution. Celui-ci est globalisé et ne permet pas d'avoir et de suivre au fil du temps l'évolution du rendement des élèves. Enfin, la méthode de collecte des données est renseignée. Mais, l'insuffisance du choix des activités et de la planification, biaise les moyens de collecte des données.

3.2 Des informations issues de l'entretien avec les « IP » directeurs d'école.

Le plan d'amélioration individuel est élaboré à partir des données recueillies suite à une évaluation diagnostique. de l'avis des interviewés, les difficultés relevées sont généralement : les critères de choix de la discipline problème ; la différence à faire entre causes et manifestations ; le non-respect du calendrier d'exécution. En plus l'accent n'est pas suffisamment mis sur la résolution de la discipline problème.

Toujours selon eux, l'outil est perçu de façon positive par les enseignants. Il est considéré comme un moyen d'évaluation de la classe et du travail du maître. Il leur permet de cibler la discipline problème, de se fixer un objectif avec un seuil à atteindre et de se donner les moyens pour l'atteindre.

Cependant certains enseignants le remplissent ou l'affiche à tort ou à raison. Il trouve également en lui une activité fastidieuse et contraignante. Seulement, une formation conséquente et un suivi en la matière seraient la bienvenue.

3.3. Des informations issues de l'entretien avec les Conseillers Pédagogiques Itinérants.

Lors du visa des PAI, le constat est qu'ils sont élaborés avec beaucoup d'insuffisances. Celles-ci se situent surtout au niveau de la cueillette des informations, de l'analyse du problème et au point plan d'amélioration. Pour les Conseillers, les enseignants perçoivent cet outil comme un travail supplémentaire dont l'élaboration demande beaucoup de temps. Pour eux, le PAI présente des avantages. Avec cet outil, l'enseignant n'est plus laissé à lui-même dans sa classe. Il a désormais un guide qui lui permet de répertorier les lacunes réelles de ses élèves et de prévoir un mécanisme pour remédier à ces difficultés. Il fait ainsi un travail scientifique pour améliorer le rendement scolaire.

3.4. Recommandations

Au regard des différents constats faits sur le remplissage et la gestion de l'outil d'encadrement pédagogique de l'enseignant, la conclusion que nous pouvons tirer est que ceux-ci éprouvent des difficultés évidentes. Et, pour son efficacité, le ministère gagnerait à former le personnel en classe ainsi que celui de l'encadrement sur l'élaboration et la mise en œuvre du PAI. En plus, la stratégie de l'approche réflexive est suggérée pour une auto prise en charge de l'enseignant. Legendre (1993 :627) donne le sens spécifique suivant à la formation continue comme une « *poursuite ou reprise de l'acquisition de connaissances organisée après achèvement d'une première phase de formation et après l'exercice d'une activité professionnelle* ». La formation continue sous-tend de préférence une volonté d'actualisation doublée d'un sens des responsabilités, c'est-à-dire d'une véritable prise en charge par l'enseignant lui-même de son développement professionnel. Une véritable formation continue en enseignement devrait viser à rendre l'enseignant capable d'analyser et de faire évoluer sa pratique et cela en interaction avec ses pairs. Ce qui nécessite évidemment l'adoption d'un processus. L'analyse réflexive est un processus cognitif continu. A travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même. Selon l'étude OPERA, il s'agit de former un enseignant professionnel, réfléchi, capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action ; un enseignant qui ne se contente plus d'exécuter les tâches explicitement prescrites, mais qui doit répondre à des tâches attendues correspondant à des obligations implicites de résultats ou être capable de s'adapter à des situations imprévues. Le processus de l'analyse réflexive comprend essentiellement quatre étapes qui progressent dans un mouvement cyclique. Ces étapes se déclinent comme suit :

- **La prise de conscience** : attention portée aux expériences concrètes qui se déroulent dans notre pratique professionnelle.
- **L'analyse** : identification des facteurs clés qui déterminent une situation particulière.

- **L'explicitation** : explication de ce qui se produit en cours d'action et formulation d'hypothèses.
- **La planification** : développement d'une démarche personnelle et l'expérimentation dans une nouvelle situation.

Aussi, la formation continue serait-il un moyen efficace de gestion de la discipline et de la violence dans les classes grâce à la diminution de l'échec scolaire et de sentiment d'injustice des élèves. A ce propos Carra et Faggianeli (2011) estiment que les réponses qui entraînent des baisses des taux de violences se révèlent être indirectes dans leurs intentions. Ce sont celles qui visent à la diminution de l'échec scolaire et du sentiment d'injustice des élèves. Ce sentiment peut être symbolisé par un blason, une chanson ou un uniforme mais il ne peut pas être le produit. Les recherches en ont identifiées depuis longtemps les leviers : le fonctionnement de l'établissement et le travail d'équipe comme pôle de cohérence décisif ; la construction des normes partagées au sein des écoles grâce à la participation des élèves et à l'apprentissage en acte du fondement politique de la citoyenneté ; la pratique professionnelle proposant des situations pédagogiques et didactiques permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves et d'apporter une aide effective à ceux qui sont en difficulté d'apprentissage.

Conclusion

La problématique sur le PAI est fondée sur une question de départ à savoir si l'enseignant peut raisonnablement connaître l'utilité de l'outil et ne pas chercher à s'améliorer dans son élaboration ? Par cette question de départ, nous voulons à terme contribuer à l'efficacité de l'outil de soutien et d'encadrement de l'enseignant en améliorant leur perception de l'outil. Pour y répondre, une hypothèse a été émise. L'étude a été menée à Bobo-Dioulasso et Ouagadougou. Et pour ce faire, des guides d'entretien ont concerné le Conseiller Pédagogique Itinérant et les Instituteurs Principaux Directeurs d'école ; une recherche documentaire et une observation participante ont été menées. La recherche documentaire s'est focalisée sur l'analyse des PAI remplis par les enseignants, des outils de visite de classe et des cahiers de bord. Les acquis et les difficultés auxquelles ils sont confrontés ont été mis en lumière. L'observation participante a été pour l'occasion de vivre en immersion les blocages auxquels les enseignants font face.

Les données recueillies et les informations issues des entretiens ont abouti à la conclusion que malgré une bonne perception du PAI, les enseignants éprouvent des difficultés réelles dans son élaboration. Pour pallier ces difficultés, la nécessité d'une formation conséquente s'impose. En outre, l'approche réflexive pourrait être une base de réflexion pour une formation continue de l'enseignant à travers son PAI.

Références bibliographiques

- ANNUAIRE DES MÉTIERS, Les métiers des ressources humaines. <https://www.apec.fr/tous-nos-metiers.html?t=ressources-humaines> (5/12/2016)
- BERNARD R. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF, , 127 p.
- CARRA C., FAGGIANELLI D., (2011), *Les violences à l'école*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 126 p.
- DE LA GARANDERIE, A. (1993), *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Bayard édition. 257 p
- DELORS, J. (1996), *L'éducation un trésor*. Paris, UNESCO, 265 p
- GHADDAB N. et AOUBADI S. (2008), Les fonctions pratiques de la gestion des ressources humaines. http://pf-mh.uvt.rnu.tn/306/1/Les_fonctions_pratiques_de_la_Gestion_de_Ressources_Humaines.pdf (5/12 /2016 à 21h10mm)
- GILLES, N. (1997), *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Québec : MST, 232 p.
- GOGOUA A. (2012) Gestion Axée sur les résultats : concepts et principes. https://focusintl.com/005-P1.1_GAR_CONCEPTS_ET_PRINCIPES.pdf , (6/12/2016)
- HÉMA. A. D., (2019), Du rapport entre éducation pour tous (ept) et qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso, NAZARI, 30 p.
- MÉNA A. D.,: *Recueil de textes juridiques du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation*.
- LEGENDRE R. (1993), Dictionnaire actuel de l'éducation 2è édition. Guérin, Monreal Québec.
- MEIRIEU, P. (1987), *Apprendre ...oui mais comment ?* Paris, ESF,163p.
- OLOKO G. E. (2006), Gestion axée sur les résultats et planification stratégique. Gilbert E. Oloko. <https://docplayer.fr/25369910-Gestion-axee-sur-les-resultats-planification-strategique.html> (6/12/2016)
- QUENTIN I. (2013) Méthode de l'observation participante <https://isabellequentin.wordpress.com/2013/12/26/methodes-de-observation-participante/#:~:text=L'observation%20participante%20implique%20de,qui%20conque%20est%20ext%C3%A9rieur%20au%20terrain.> (9/12/2016)
- ROUAMBA/OUEDRAOGO, B. CL. V., (2020), *Universalisme des codes et logiques de scolarisation au Burkina Faso de 1900 à 2005. Emergence d'un nouvel ordre scolaire*, L'Harmattan, 242 p.