



DÉFIS LIÉS À L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE ET À LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

(Étapes de traitement de l'article)

Date de soumission : 13 - 02-2025 / Date de retour d'instruction : 08 - 03 - 2025 / Date de publication : 23 - 04 - 2025

Innocent KIEMDÉ

Assistant, École Normale Supérieure/Burkina Faso

✉ innocentkiemde@yahoo.fr

&

Mathias KYÉLEM

Maitre de conférences, École Normale Supérieure/Burkina Faso, Email :

✉ mathias.kyelem@gmail.com

Résumé : La mise en œuvre de l'approche par les compétences intervient dans un contexte sécuritaire sans précédent, mettant en péril la qualité des ressources humaines et matérielles disponibles et les conditions de mise en œuvre des enseignements. Chaque année, malgré l'investissement de l'ensemble des acteurs de l'éducation pour un meilleur enseignement-apprentissage, les besoins en formation et en ressources matérielles demeurent préoccupants et les résultats scolaires toujours en deçà des attentes. Cette étude se donne pour objectif de comprendre les difficultés qu'éprouvent les enseignants dans leurs pratiques et les mécanismes de leur accompagnement en vue d'une pratique enseignante efficace pour la réalisation des apprentissages. La recherche s'est faite sur une approche majoritairement quantitative, à l'aide d'un questionnaire auprès de 119 enseignants. Leur intérêt sur le suivi conseil réalisé par les encadreurs pédagogiques, l'impact de la supervision pédagogique sur leurs pratiques de classe et les difficultés qu'ils rencontrent en absence d'encadrement ont été interrogés. Les réponses recueillies montrent que le suivi pédagogique est une activité presque inexistante. En effet avec un échantillon d'enseignants dont plus de 90% enquêtés ont au moins trois années de service, seulement 7% ont reçu une seule visite de classe depuis deux ans, 11% n'ont jamais reçu une visite de classe et 55% d'enseignants disent recevoir très rarement une visite de classe. En outre, les enseignants manquent d'outils de travail, rendant ainsi leur tâche difficile. Les demandes formulées à travers leurs suggestions sont pertinentes et méritent une grande attention pour l'amélioration de la qualité de leurs pratiques et des apprentissages.

Mots clés : difficultés, formations/encadrement pédagogique, qualité d'enseignement-apprentissage

THE CHALLENGES OF PEDAGOGICAL SUPERVISION AND IN-SERVICE TEACHER TRAINING IN THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH

Abstract : The implementation of the skills-based approach takes place in an unprecedented security context, jeopardizing the quality of available human and material resources and the conditions for implementing lessons. Each year, despite the investment of all education stakeholders for better teaching-learning, the needs for training and material resources remain worrying and academic results always fall short of expectations. This study aims to understand the difficulties that teachers experience in their practices and the mechanisms of their support with a view to effective teaching practice for the

achievement of learning. The research was carried out using a predominantly quantitative approach, using a questionnaire with 119 teachers. Their interest in the advisory monitoring carried out by educational supervisors, the impact of educational supervision on their classroom practices and the difficulties they encounter in the absence of supervision were questioned. The responses collected show that educational monitoring is an almost non-existent activity. Indeed, with a sample of teachers of which more than 90% surveyed have at least three years of service, only 7% have received a single class visit in two years, 11% have never received a class visit and 55% of teachers say they very rarely receive a class visit. In addition, teachers lack working tools, making their task difficult. The requests made through their suggestions are relevant and deserve great attention for improving the quality of their practices and learning.

Keywords: difficulties, training/pedagogical supervision, quality of teaching and learning

INTRODUCTION

La qualité de l'enseignement dépend de nombreux facteurs mais la disponibilité des ressources humaines, matérielles et didactiques en est une des conditions essentielles ; elle permet d'aller vers une réussite des apprentissages. Dans un contexte général d'attrition de ressources, les efforts nécessaires pour l'amélioration des résultats d'apprentissage sont importants mais les résultats scolaires restent toujours en deçà des attentes. Ce contexte est gravement marqué par une situation sécuritaire difficile où des écoles sont fermées ou délocalisées, mettant élèves et enseignants dans des conditions suffisamment précaires qui compromettent la réussite des apprentissages. Les besoins de formation, déjà faiblement satisfaits se sont accrus avec l'implémentation de l'approche par les compétences (APC) qui fragilise les pratiques enseignantes et l'assurance à réussir les activités pédagogiques. En effet, même s'il se réalise graduellement, le déploiement de l'APC s'est fait avant que les enseignants concernés aient tous bénéficié de formation et d'une formation suffisante pour disposer de compétences à sa mise en œuvre effective. On peut aussi relever d'autres éléments de l'environnement d'une réforme à effets importants : les curricula de la formation initiale des formateurs ne sont pas encore en phase avec l'APC, le dispositif pédagogique commence avec la situation d'intégration, il n'y a pas de guide et de modèle de fiche conforme à l'APC. La nécessité de la formation continue est accrue par l'existence sur le terrain de nombreux enseignants déployés sans formation initiale et donc sans avoir acquis les outils didactiques et pédagogiques de base (Kyélem et Barro, 2007 ; Bationo, 2014). L'insuffisance des dispositifs de formation continue et notamment d'encadrement pédagogique due au déficit en personnel et en moyens de travail ne permet pas de prendre en charge avec efficacité les besoins de formation. Il n'est pas toujours possible d'organiser régulièrement des visites conseils, ni des formations de proximité et accompagner ces enseignants dans la construction de leurs compétences enseignantes (Kiemdé, 2022). Et pourtant, « la formation initiale et continue est indispensable pour l'acquisition des compétences professionnelles des enseignants, en particulier dans le contexte actuel de la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs », précise Kyélem (2022, p. 62). De même, il est important de noter que « l'évolution des systèmes éducatifs nécessite et implique une évolution appropriée de la formation initiale et continue des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire » Zebrun (2018, p. 45). Ainsi, la réussite d'une réforme éducative telle que



l'implémentation de l'APC nécessite un changement de paradigme tributaire des compétences à acquérir par les enseignants à travers la formation. La présente étude traite des modalités du suivi pédagogique des enseignants par l'encadrement et les défis auxquels ils doivent faire face sur le terrain ; elle devrait amener à considérer l'encadrement non pas comme un choix mais une pratique incontournable pour renforcer la qualification professionnelle des enseignants et escompter de meilleurs apprentissages des élèves.

1. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE

1.1. Définitions conceptuelles

1.1.1. Le concept de qualité de l'enseignement

Le concept de la qualité de l'enseignement se définit suivant plusieurs facteurs relatifs aux pratiques enseignantes efficaces telles que les méthodes de gestion de classes efficaces, la planification des contenus à faire apprendre, les habiletés pédagogiques. (Delobe, 2017). Selon Hattie (2009), la qualité de l'enseignement est tributaire de la qualité du corps professoral, d'autant plus que « la réussite scolaire des élèves est optimisée lorsque ceux-ci bénéficient d'un enseignement de qualité » (Délombe, 2017, p. 156). En effet, « parmi tous les acteurs du système éducatif, ce sont les enseignants qui ont le plus d'influence sur les résultats des élèves ..., les enseignants sont le premier levier du changement au sein du système éducatif » (Timperley, 2011, p. 31). Ainsi, « si l'enseignant constitue un élément clé dans les succès des élèves, il faut s'assurer que ce dernier dispose des ressources nécessaires pour accomplir les fonctions liées à son poste » (p. 156) et ce n'est qu'à travers des formations initiale et continue qu'il peut acquérir ces ressources. Toutefois, « ces formations initiales... ne peuvent pas préparer suffisamment les novices enseignants, en vue de ses premiers postes. C'est pour cela qu'elles devront être suivies d'une formation scientifique et professionnelle continue » Zebrun (2018, p. 46).

1.1.2. L'approche par les compétences

Les termes « Approche par compétence » désignent un concept clé d'un processus « ponctué par des bilans d'évaluations » (Mansour, 2012, p. 5) ou la finalité d'un processus avec des définitions variables selon les disciplines (Jonnaert, 2002). La littérature sur l'approche par compétence est très abondante, à telle enseigne qu'il est impossible de s'entendre sur une définition unique. Dans le domaine scolaire, la notion de compétence « ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique » (Mansour, 2012, p. 6). Là, l'APC se fonde sur le rejet de la PPO ou sur ses limites en visant l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être par l'élève, utiles pour son quotidien. Dans ce cas, elle se définit autour de l'élaboration des programmes fondés sur le développement des compétences. Ainsi, « l'APC exige que l'enseignant possède une bonne maîtrise, non seulement de la discipline enseignée, mais détienne également des connaissances dans d'autres disciplines, maîtrisant en outre différentes manières d'enseigner, tout en étant capable de définir en détail les besoins de ses apprenants » (Kouadio et Agossou, 2023, p. 111).

1. 1.1.3. L'encadrement pédagogique

L'encadrement pédagogique consiste en un ensemble de démarches visant à contrôler et à évaluer les activités d'enseignement. Selon la Direction Générale de l'Encadrement Pédagogique et de la Formation Initiale et Continue (DGEFIC),

« c'est une activité pédagogique qui permet d'identifier les difficultés rencontrées par les professionnels dans l'exécution des activités d'enseignement-apprentissage afin de leur apporter le soutien informationnel, psychosocial et surtout l'appui technique et pédagogique nécessaire. Il s'agit d'aider et d'accompagner l'encadré à accroître sa performance et son engagement en vue d'offrir de meilleures prestations » (2018, p. 6).

Les tâches dévolues aux encadreurs sont entre autres la conception de curricula, d'outils d'évaluation des apprentissages scolaires, de supports didactiques au profit des enseignants, le suivi, l'encadrement et l'évaluation pédagogiques des enseignants...

1.2.Cadre théorique

Notre cadre théorique s'inscrit dans la logique du postulat selon lequel « la qualité des enseignants est essentielle pour la qualité des apprentissages des élèves... » Kyélem (2022, p. 61). La qualité des enseignants ne pouvant s'obtenir que dans un cadre stratégique de formation initiale et continue qui prend en compte les spécificités de la discipline, de l'enseignant lui-même et de la vision du système éducatif. De ce point de vue, pour atteindre ces objectifs, le formateur doit intégrer dans son approche les principes fondamentaux de l'apprentissage des adultes tels que prôner par Knoweles et al., (2005, p. 3) qui sont : « (1) le besoin de savoir de l'apprenant, (2) le concept de soi de l'apprenant, (3) l'expérience antérieure de l'apprenant, (4) la volonté d'apprendre, (5) l'orientation vers l'apprentissage et (6) la motivation à apprendre »⁷ p (3). Dès l'entame d'un diagnostic des besoins en formation d'un enseignant, il faut s'assurer de sa disponibilité à acquérir de nouvelles compétences. En effet, une étude conduite par Ouédraogo et al (2023) révèle que la formation à recevoir par un candidat ne détermine pas son choix au concours d'entrée à l'ENS, mais plutôt la recherche d'un emploi. Autrement dit, les principes fondamentaux de l'apprentissage des adultes sont à considérer dans la démarche de la formation dans notre contexte pour atteindre les résultats escomptés.

Par ailleurs, le mal être des hommes et des femmes engagés pour transmettre des savoirs et des valeurs à la postérité est le signe d'une précarisation de la fonction enseignante qui a débuté avec les programmes d'ajustement structurels (PAS) dans les années 1990. Une situation qui entache aujourd'hui les rapports à autrui et affecte parfois l'enseignant dans son environnement social et professionnel. Sachant que le métier d'enseignant englobe aussi bien la préparation du cours et la formation personnelle qui sont des contraintes spécifiques avec une masse de travail hors classe à effectuer (Dembélé et al, 2023), le jugement porté uniquement sur l'acte pédagogique peut être biaisé et impacté sa relation avec son environnement (nous faisons allusion ici à l'enseignant qui se fait rabrouer par l'encadrement ou qui échoue à son examen de pratique classe). Le rapport enseignant-élève se trouvera touché à l'origine d'un stress-scolaire qui affectera les apprentissages (Prokofieva et Hérold, 2020). Ainsi donc, le respect des principes de Knoweles pour l'apprentissage des adultes permettra de vérifier notre postulat.

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude s'adresse spécifiquement aux enseignants : ils sont invités à analyser les faibles niveaux de performance scolaire, à évaluer le dispositif de la formation continue dans le cadre de l'APC et de formuler des suggestions en vue de relever les défis de cette approche.

Un questionnaire a été élaboré avec des questions fermées et ouvertes afin de permettre une approche qualitative dans l'étude. L'approche qualitative dans notre

⁷ Traduction libre



démarche permet d'avoir une vue holistique des difficultés auxquelles les enseignants font face dans leur pratique, de formuler des solutions spécifiques à leurs besoins qui contribueront à rehausser les rendements scolaires. Ainsi, le questionnaire a été envoyé via google Forms® dans des groupes d'enseignants du 15 au 20 juin 2024 et a connu la participation de 119 enseignants toutes disciplines confondues (voir graphique 1). L'utilisation de la collecte des données en ligne a permis d'obtenir en un court temps des informations utiles. Le questionnaire est conçu de sorte à obtenir des données quantitatives et qualitatives pour l'analyse.

3. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les données recueillies sont présentées sous forme de graphiques avant leur analyse. D'une manière générale, les enseignants sont animés d'un sentiment d'incompétence au regard du manque de suivi de leur pratique par l'encadrement.

Les participants à cette enquête sont des enseignants de plus d'une dizaine de disciplines d'enseignement du post-primaire et du secondaire. Les enseignants des disciplines scientifiques telles que les mathématiques (Math), la physique-chimie (PC), les sciences de la vie et de la terre (SVT) sont plus nombreux et représentent 68,9% de l'ensemble des enquêtés. Parmi eux, il y en a qui prennent en charge deux disciplines d'enseignement comme Math/SVT, Math/PC, Français/anglais...Par conséquent, certains enseignants peuvent effectuer plus d'un choix de réponse à la question portant sur la/les discipline(s) enseignée(s). Le graphique 1 donne un aperçu global des différentes disciplines des participants à l'enquête : les mathématiques affichent une fréquence de 40, suivi par la physique-chimie avec une fréquence de 25. Les SVT et l'Histoire-Géographie présentent chacune une fréquence de 17.

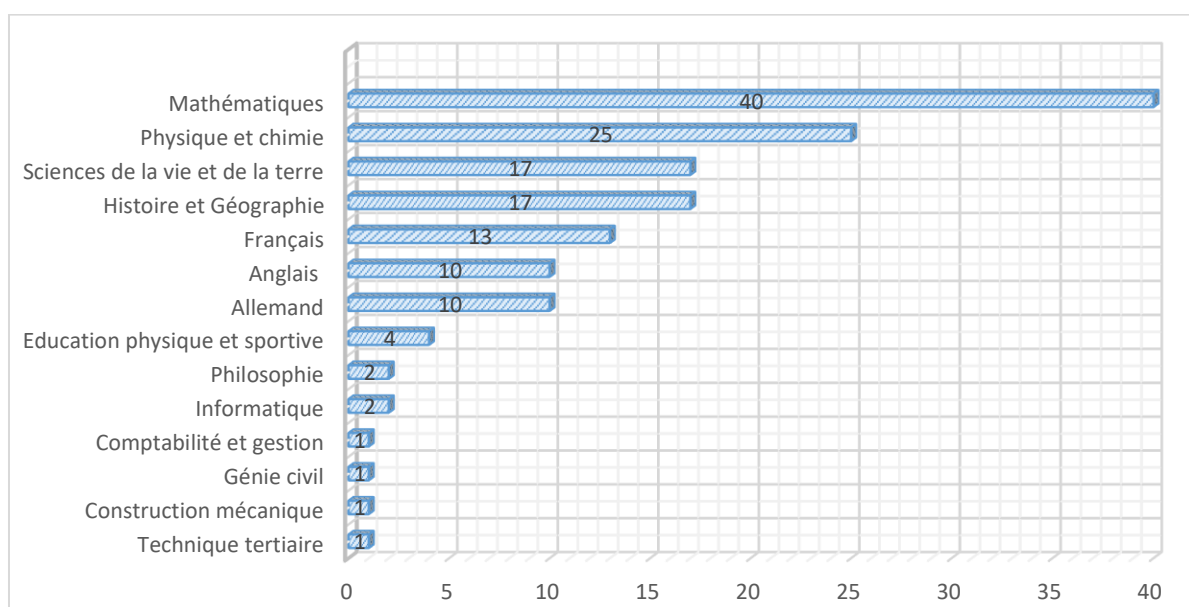


Figure 1: aperçu global des disciplines prises en charge par les enseignants enquêtés

La figure 1 indique le nombre de disciplines enseignées par nos enquêtés ainsi que la fréquence avec laquelle chacune d'entre elles est prise en charge. Les données recueillies ont par ailleurs permis de noter que 25 enseignants tiennent à la fois deux

disciplines et sont repartis comme suit : 12 en mathématiques et physique-chimie, 5 en français-histoire-géographie, 4 en mathématiques-SVT et 4 en français-anglais.

3.1.L'ancienneté des enseignants enquêtés

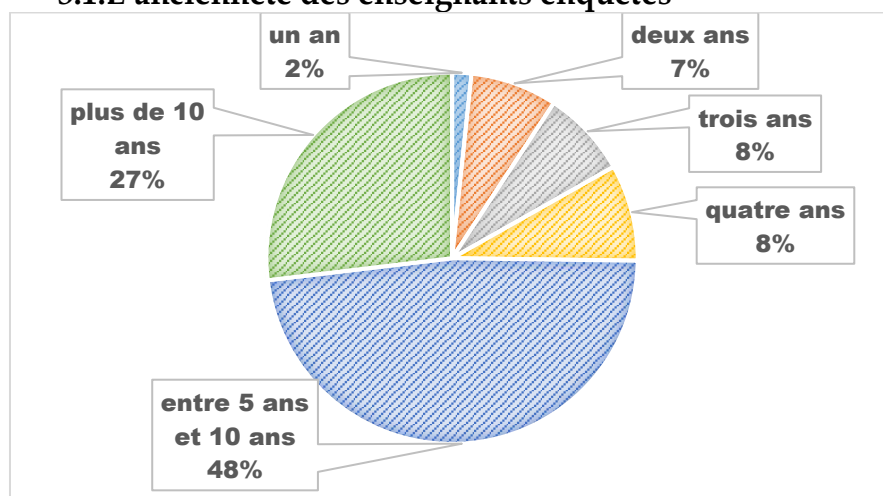


Figure 2: ancienneté des enquêtés dans la profession d'enseignant

Le graphique 2 représente l'échantillon d'enseignants selon leur ancienneté dans la profession. L'analyse du graphique indique donc que trois quarts de nos enquêtés (soit 75%) ont au moins cinq années de service et plus du quart totalise une ancienneté de plus de dix années de service. Nous avons donc un échantillon pétri d'expérience qui est susceptible de fournir des informations assez objectives.

3.2.L'appréciation du rendement des élèves par les enseignants

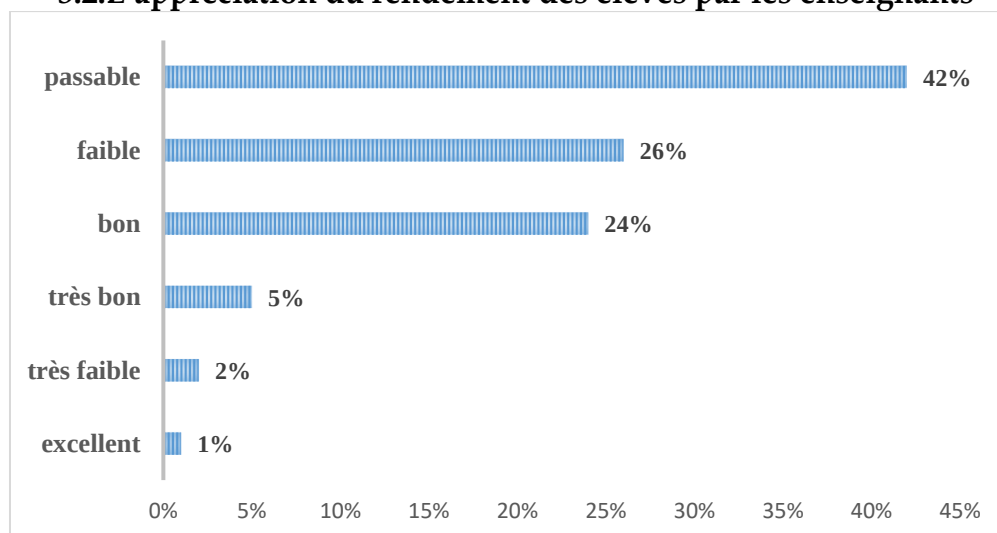


Figure 3: appréciation du rendement des élèves par les enseignants

Le graphique 3 donne les avis des enseignants sur le rendement des élèves dont l'analyse se présente comme suit : 42% des enseignants enquêtés estiment que le rendement de leurs élèves est passable dans leur discipline. Il y a 24% qui trouvent que ce rendement est bon et 5% estiment qu'il est même très bon. Par contre, 26% d'enseignants trouvent que le rendement des élèves dans leur discipline est faible et même très faible pour 2%. En considérant le pourcentage d'enseignants estimant le rendement des élèves faible ou très faible et en extrapolant sur les taux de réussite aux examens scolaires, il convient que les actions à mener en vue d'améliorer les



rendements puissent être prioritairement dirigées vers les classes intermédiaires pour mieux préparer les élèves à réussir dans les apprentissages.

3.3. Les facteurs explicatifs des faibles niveaux de réussite scolaire

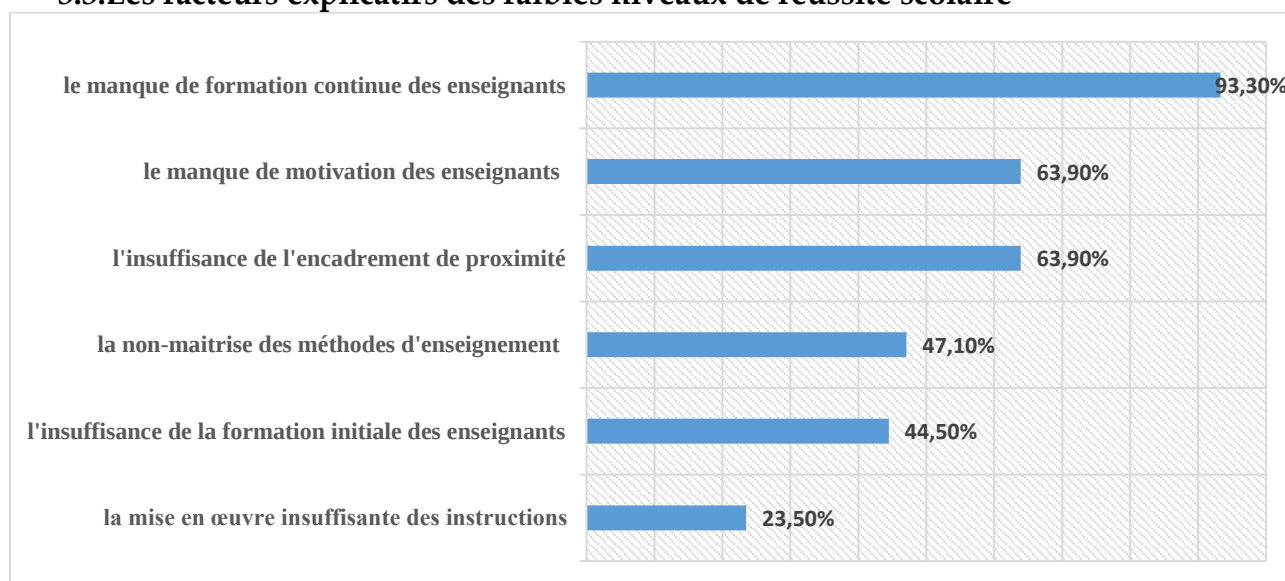


Figure 4: proportions des facteurs liés aux enseignants dans les faibles niveaux de réussite

Le graphique 4 traduit la perception des enseignants du faible niveau de performance scolaire lié aux insuffisances de leur pratique. Ils estiment donc que les raisons du faible rendement scolaire sont entre autres : le manque de formation continue des enseignants pour 93,3% des enquêtés ; le manque de motivation des enseignants et l'insuffisance de l'encadrement de proximité, chacun pour 63,9% des enquêtés ; l'insuffisance de la formation initiale des enseignants et la non-maitrise des méthodes d'enseignement respectivement 44,5% et 47,1%. Le facteur qui impacte le plus la réussite scolaire est celui de la formation des enseignants. Qu'elle soit initiale ou continue, un enseignant sans formation, malgré sa détermination, ne parviendra pas à de bons résultats.

Par ailleurs, selon les enseignants, ces faibles niveaux de performance scolaire sont imputables à plusieurs autres facteurs, notamment :

- au niveau du système éducatif, il s'agit des difficultés structurelles liées aux programmes scolaires inadaptés, à des classes surchargées, au manque de ressources et de formation des enseignants. En effet, de ce qui précède, les conséquences de telles difficultés sont : les pratiques pédagogiques inadaptées, les approches d'enseignement traditionnelles désuètes ainsi que des lacunes dans la formation des enseignants pouvant également influencer négativement la réussite des élèves ;
- au niveau des élèves eux-mêmes, c'est le manque de motivation, d'engagement, de confiance en soi, de persévérance... des élèves qui jouent un rôle dans leurs faibles performances dans les différentes disciplines ;
- au niveau de l'environnement familial, les difficultés socio-économiques qui se manifestent par le manque de soutien ou d'encadrement parental ;
- les inégalités sociales : des inégalités socio-économiques, culturelles ou géographiques peuvent également contribuer aux faibles niveaux de réussite

scolaire, en créant des disparités dans l'accès à l'éducation et aux ressources nécessaires pour réussir.

C'est donc une combinaison de facteurs individuels, familiaux, socio-économiques, éducatifs et structurels qui expliquent les faibles niveaux de réussite scolaire. Il est important que des mesures soient prises afin d'agir sur ces facteurs et améliorer les niveaux de réussite scolaire des élèves. Ainsi, tous les acteurs de l'éducation à tous les maillons de la chaîne portent la responsabilité des faibles niveaux de réussite des enfants. Toutefois, un mécanisme doit permettre à chaque instant de situer les responsabilités de façon précise afin que les actions à entreprendre soient pertinentes.

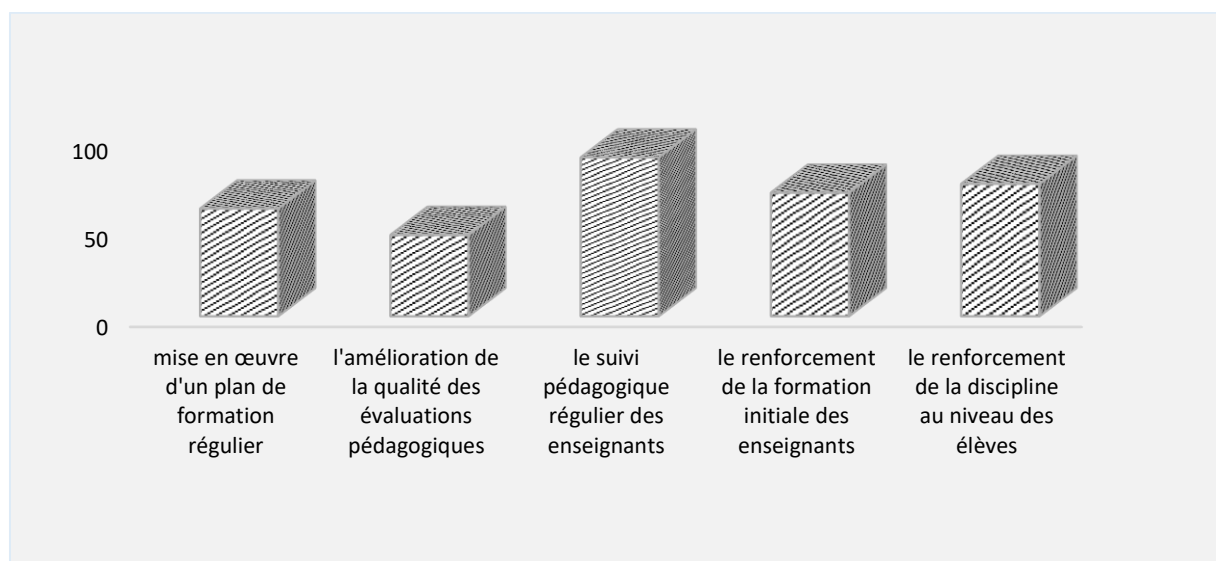


Figure 5:propositions d'amélioration du rendement scolaire

Les enseignants sont presque unanimes de la nécessité du suivi pédagogique régulier de leur pratique en vue de rehausser le rendement scolaire. Cet avis ressort avec une récurrence de 90, suivi du renforcement de la discipline et de la formation initiale des enseignants avec une récurrence de 75 et 70 respectivement. La mise en œuvre d'un plan de formation régulier, avec une récurrence de 61 est aussi défendue par les enseignants.

3.4.La régularité du suivi pédagogique des enseignants

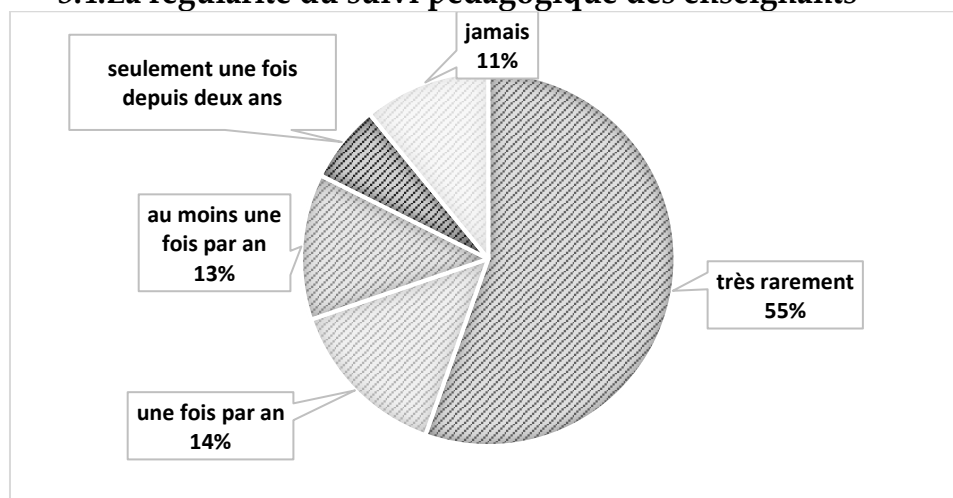


Figure 6: fréquence des visites de classe reçues par les enseignants



Le graphique 6 montre que le suivi pédagogique des enseignants n'est pas régulier dans la plupart du temps. En effet, 55% des enseignants disent avoir rarement des visites de classe ; Ils sont 11% à n'avoir jamais reçu de visite au moment où se déroule l'enquête et 7% ont, depuis deux ans, reçu une seule visite de classe. Le reste des enseignants enquêtés qui reçoivent des visites assez régulières représente 13% pour au moins une fois par an de visite reçue et 14% pour une seule visite par an.

3.5. Les facteurs déterminants de la réussite des élèves

Plusieurs propositions pouvant contribuer à la réussite des élèves ont été faites par les enseignants. Ces propositions regroupent les besoins en formation des enseignants, la motivation des enseignants, la disponibilité des ressources didactiques, l'accompagnement des élèves par leurs parents, le suivi régulier des pratiques des enseignants par les encadreurs pédagogiques... Toutefois, moins d'enseignants (13%) prennent l'initiative d'inviter un encadreur à leur prestation, même si certains reconnaissent par ailleurs que leur invitation n'a pas eu de suite favorable.

En outre, si ces facteurs déterminants sont indispensables à la réussite, il est important de construire un cadre environnemental propice où les élèves sont non seulement disciplinés mais aussi assidus et motivés dans les activités d'apprentissage.

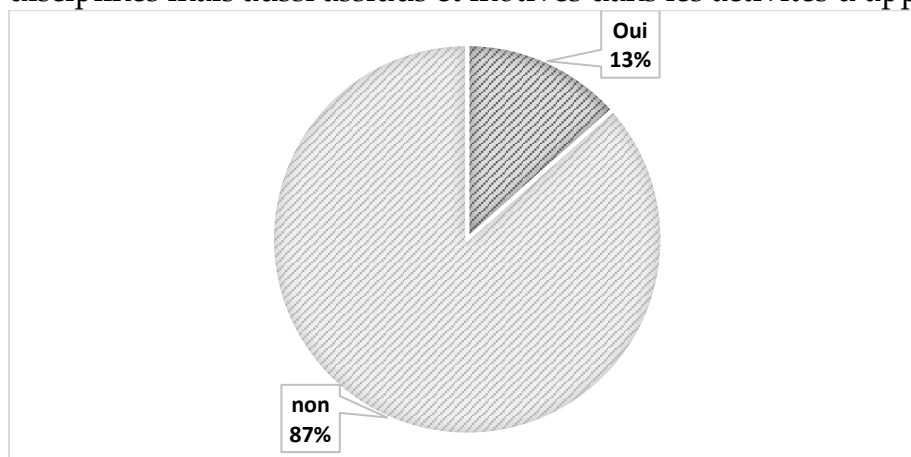


Figure 7: proportion d'enseignants ayant déjà adressé une invitation à un encadreur

Le graphique 7 donne la proportion des enseignants ayant déjà pris l'initiative d'inviter un encadreur pédagogique à leur prestation. Sur les 119 enquêtés, seulement 13% d'enseignants ont entrepris une telle démarche en vue de bénéficier d'un appui des encadreurs, mettant ainsi en évidence un déficit de collaboration entre les enseignants et leurs encadreurs.

Au regard des besoins en formation des enseignants, la proportion d'enseignants ayant déjà adressé une invitation à un encadreur est très faible. Mais quelles peuvent être les raisons d'un tel désintérêt ? L'analyse du graphique 8 nous permet de répondre à cette interrogation.

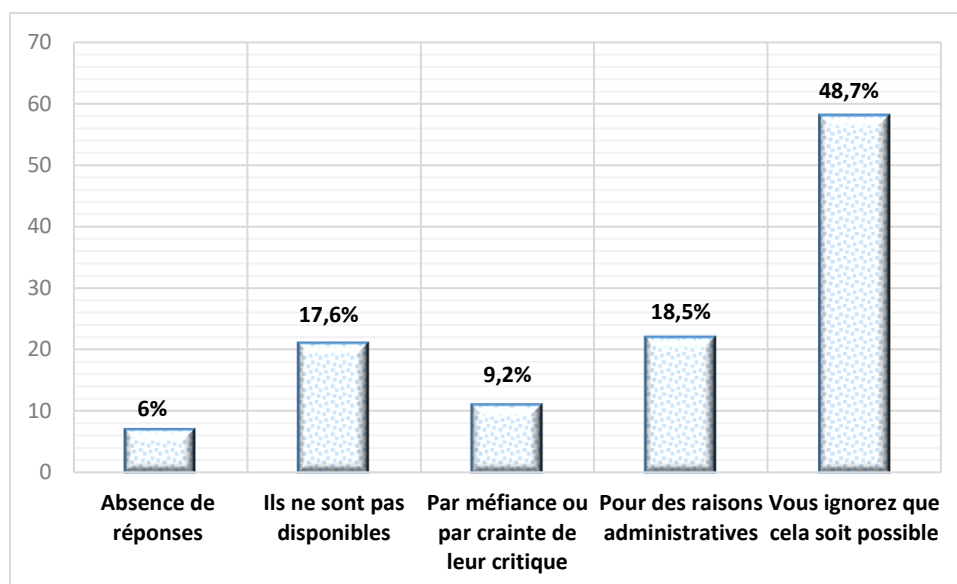


Figure 8: Attitude/perception des enseignants face à leurs besoins d'encadrement

Le graphique 8 montre que près de la moitié des enseignants enquêtés ignore qu'en cas de difficultés ils peuvent prendre l'initiative d'inviter un encadreur pour une visite de classe suivi d'appui-conseil. D'autres raisons de ce manque d'initiatives sont soit d'ordre administratif (18,5%), la méfiance ou la crainte des encadreurs (9,2%) par l'enseignant mais aussi le manque de disponibilité de ces encadreurs (17,6%). L'enseignant peut demander à travers sa hiérarchie l'appui d'un encadreur. Toutefois cela peut engendrer des frais que l'administration pour des contraintes budgétaires n'est pas prête à honorer. C'est la raison pour laquelle certains enseignants ayant pris cette initiative n'ont pas accédé à leur requête.

4. DISCUSSION

D'une manière générale, la plupart des auteurs en éducation mettent en corrélation la qualité des apprentissages, la réussite scolaire et la formation reçue par les enseignants. Autrement dit, selon les acteurs interrogés, la faible réussite des apprentissages scolaires est imputable à la qualité/l'absence de la formation initiale et/ou continue des enseignants. C'est dans cette logique que G. Pelletier (2006, p. 99) estime que « le personnel d'encadrement constitue la première clef de voûte d'une réforme réussie lors de l'implantation du changement et de l'innovation au sein d'un système éducatif ». Les encadreurs se doivent non seulement d'avoir une grande maîtrise du dispositif à mettre en place, mais surtout pouvoir communiquer avec les enseignants qui sont chargés de sa mise en œuvre en classe. En effet, la généralisation de l'implémentation de l'APC au Burkina Faso est chancelante car la plupart des enseignants n'ont pas reçu de compétences nécessaires à sa mise en œuvre. Dans une recherche similaire conduite par Lauwerier et Akari (2015), deux enjeux majeurs pour la fonction enseignante ont été mis en exergue : les mauvaises conditions de travail et l'inadéquation de la formation initiale et continue. Par ailleurs, les curricula de formation ne sont pas encore en phase avec cette nouvelle approche.

Au-delà des difficultés structurelles et conjoncturelles que fait face le système éducatif un autre problème lié à la pratique même des visites de classe a été rapporté. En effet, « pour certaines personnes, la supervision pédagogique est perçue comme une séance d'observation de classe et de critiques où le superviseur s'acharne sur l'enseignant, ce



qu'il a fait de mal, son comportement ou son attitude en situation de classe » (Agbodjogbe et al, 2019, p. 142). Cette posture d'inspecteurs craintifs est non appréciée par les enseignants (Tienin, 2024), à telle enseigne que certains mettent tout en œuvre pour ne pas recevoir de visites de classe. La conduite de l'encadrement qui devrait permettre l'amélioration de la pratique des enseignants, se présente comme une occasion de règlement de compte. C'est donc un manque de pédagogie de l'encadrement lors de l'encadrement pédagogique qui a longtemps créé une distanciation entre personnels d'encadrement et enseignants, entraînant un rejet systématique, par certains, de cette activité (Zango, 2022). En outre, les encadreurs pédagogiques ont gardé leur posture d'enseignant, en confondant les enseignants à leurs ex-apprenants des classes, créant ainsi un blocage dans la collaboration tant recherchée. En conséquence, de milliers d'enseignants naviguent à vue dans leur classe sans recours, ni soutien de l'encadrement, au péril de l'éducation par ce qu'ils n'ont pas confiance ou ont peur de leurs encadreurs. Dans la présente étude, 11% de nos enquêtés n'ont jamais reçu de visites de classe : ils sont par ailleurs, plus de trois quarts à avoir au moins cinq années d'ancienneté. Eu égard au nombre d'année de service et le pourcentage d'enseignants n'ayant pas reçu une visite de classe, nous pourrions admettre avec Kyélem (2022, p. 61), que « de nombreuses générations d'élèves ont été enseignées par des personnes non formées ». Ainsi, les faibles performances des élèves trouvent leur origine majoritairement dans l'absence de formation, car par ailleurs, « l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'explication des différences de réussite entre les élèves » (Suchaut, 2012, p. 7). Si au-delà des raisons administratives, les enseignants expriment de la méfiance vis-à-vis de l'encadrement, cela dénote d'un climat délétère entre des collaborateurs. Mais, malgré les craintes faces aux encadreurs et leur réticence aux visites de classe, les enseignants reconnaissent les bénéfices qu'ils peuvent tirer de ces rencontres. C'est pourquoi, il est important de noter que le besoin en formation ne s'adresse pas uniquement aux enseignants mais aussi à l'encadrement, qui doit changer de paradigme dans son approche. Par ailleurs, la problématique de la formation initiale a fait l'objet d'une étude par Kyélem (2022) qui a montré que le niveau de la formation initiale des personnels de l'éducation est moins satisfaisant. Les raisons qu'il relève sont entre autres le manque de ressources et de coordination entre le mécanisme de recrutement des futurs enseignants et les dispositifs de formation (les curricula, les infrastructures...) mis en place par la direction de l'École Normale Supérieure (ENS) dont l'immutabilité est relative non seulement aux ressources disponibles mais aussi et surtout à la qualité de la formation recherchée. De ce constat, il n'en demeure pas moins sûr que les méthodes désuètes employées lors des activités d'encadrement soient les conséquences des lacunes de longues dates accumulées du fait de l'insuffisance ou du manque de formation. Dans le contexte actuel de l'implémentation de l'APC, « l'amélioration des conditions de mise en œuvre des stratégies d'enseignement passe par l'appropriation des concepts et terminologies des programmes d'études selon l'APC et l'utilisation effective de ces stratégies en classe » (Hounsino, 2021, p. 5). Il est donc attendu la mise en place de stratégies pour offrir aux enseignants les compétences qu'il faut pour mener leur pratique selon cette approche car « le niveau de qualification des enseignants est très important dans la réussite des élèves » (Ouedraogo, 2023, p. 160). Mais cela ne pourrait aboutir si l'on ne

prend pas en compte l'insuffisance des ressources financières et matérielles allouées à l'encadrement pédagogique. Toutefois, nous estimons indispensable de restructurer les activités d'encadrement pour qu'elles répondent aux attentes des enseignants et aux objectifs du système éducatif.

Il s'agit de mettre un mécanisme régulier de rencontre entre les enseignants et l'encadrement. A cet effet, un inspecteur général peut être désigné et sera chargé de vérifier l'effectivité des visites de classe. Ainsi, pendant sa tournée, il échange avec les enseignants ayant reçu une visite et note les difficultés rencontrées par chacun. Il récupère en même temps une copie du rapport de visite reçu à la suite de la visite de classe. L'ensemble des rapports va constituer un corpus sur lequel les équipes disciplinaires vont travailler pour produire un document final contenant des propositions d'amélioration de l'enseignement-apprentissage dans la discipline. Chaque enseignant doit bénéficier d'au moins une visite de classe par an selon la disponibilité des encadreurs. Des interactions devront être engagées par l'encadreur avec l'enseignant ayant reçu une visite de classe jusqu'à l'amélioration de la performance de ce dernier qui sera attestée chaque deux ans après une visite effectuée par un autre encadreur et les avis de la communauté éducative (les résultats obtenus par les élèves sur une plateforme). En outre, le besoin d'une atmosphère favorable au niveau des apprenants pour réussir les apprentissages est beaucoup souhaité par les enseignants. En effet, les compétences à acquérir par les apprenants ne seraient possible dans un environnement scolaire instable marqué par l'indiscipline. Les apprenants doivent ainsi développer une attitude qui facilite les enseignements.

A travers ces propositions, il devrait être possible dans le contexte actuel d'adversité que connaît le système éducatif burkinabè de renverser la tendance à travers des pratiques efficaces et innovantes.

Conclusion

Cette étude a permis de mettre sur la table des débats la question de l'encadrement pédagogique des enseignants. Elle a mis en évidence les sentiments qu'éprouvent les enseignants vis-à-vis de l'encadrement et des visites de classes que ces derniers organisent. Il ressort que ces collaborateurs entretiennent des rapports mitigés qui constituent un frein à l'atteinte des objectifs du système éducatif. Tout compte fait, la formation des enseignants est un facteur essentiel dans le succès d'une réforme éducative. Mais pour que cette formation trouve un sens, les encadreurs doivent être suffisamment outillés afin de pouvoir suivre les enseignants sur le terrain. Toutefois des mécanismes de suivi régulier de la pratique des uns et des autres permettront d'actionner plutôt sur le maillon faible en cas de défaillance constatée. Les données recueillies à cette étape de notre démarche présentent une ouverture pour amorcer la seconde phase avec des outils performants qui permettront de formuler des suggestions complémentaires à même de relever le défi lié à la qualité de l'enseignement-apprentissage au Burkina Faso.

Références bibliographiques

AGBODJOGBE Basile, ATOUN Carlos, ATTIKLEMÉ Olivier, ATTIKLEMÉ Kossivi & KPAZAÏ Georges. 2019. « Gestion des feedbacks des inspections pédagogiques des enseignants d'EPS en formation initiale à l'INJEPS Bénin ». *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 141-153.



- DGEPPIC. 2018. Stratégie Intégrée de Renforcement de L'encadrement Pédagogique au Burkina Faso, MENAPLN
- DELOBBE Anne-Michelle. 2017. « Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio, D'une transition... à l'autre* ». 6, 155-174.
- DEMBÉLÉ Martial, SIROIS Gèneviève, ABDOURHAMAN Ibrahim, AZOH François Joseph, KYÉLEM Mathias, SAKHO Ibrahima & Bacha Mourad. 2023. « Assurer la disponibilité de personnel enseignant au primaire en Afrique subsaharienne francophone ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94 : 95-106.
- HATTIE John. 2009. « *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* ». London: Routledge. 389p.
- HOUNSINOU Akouété Florentine. 2021. « Approche par compétences au Bénin: de l'application des stratégies d'enseignement/apprentissage en SVT ». *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Education*, 4, 1-6.
- KIEMDÉ Innocent. 2022. « *Analyse didactique des représentations des élèves associées aux concepts de l'immunologie au post-primaire et secondaire au Burkina Faso* ». Thèse de doctorat, Université Norbert Zongo. 309p.
- KNOWLES Malcom S, HOLTON III Elwood F & SWANSON Richard A. 2005. « *The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* ». Elsevier. 391 p
- KOUADIO Kouamé Armel & AGOSSOU Kouakou Mathias. 2023. « De la pédagogie par objectifs à l'approche par Compétences: quelle efficacité pour une méthodologie d'enseignement/apprentissage à l'aune de la pratique de terrain pour la discipline des arts plastiques en Côte d'Ivoire? » *Djiboul*, 8, 9- 122
- KYÉLEM Mathias & BARRO Missa. 2007. « Le système d'éducation de base burkinabé et ses entraves ». In Karsenti, T., Garry, R.-P., Bechoux, J., et Tchameni Ngamo, S (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF, 81-93.
- KYÉLEM, Mathias. 2022. « *La formation des personnels de l'éducation en contexte d'adversité à l'École Normale Supérieure au Burkina Faso* ». In Actes de colloque international « 60 ans de la FASTEF ». PUD, 59-75.
- LAUWERIER Thibaut & AKARI Abdeljalil. 2015. « *Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne* ». In Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques. UNESCO. 11, 1-10.
- MANSOUR Afaf. 2012. « Strates de compétences en mathématiques ». *REPERES-IREM*, 88, 43-72.
- OUÉDRAOGO Mangawindin Guy Romuald. 2023. « Entrer en formation au métier d'enseignant à l'École Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso ». *LAKISA*, 6, 152-163.
- PELLETIER Guy. 2006. « *Réforme éducative et formation du personnel d'encadrement* ». Dans Michel Amyot et Claude Hamel (dir). La formation continue des personnels de l'éducation. Tecscult Eduplus.
- PROKOFIEVA Viktoria & HÉROLD Jean-François. 2020. « Facteurs émotionnels et motivationnels dans les processus d'enseignement-apprentissage ». *Regards sur le processus d'enseignement-apprentissage*.

- SUCHAUT Bruno. 2012. « L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution », Conférence sur l'évaluation. Grenoble, 1-25.
- TIENIN René Bélibi. 2024. « *Note sur les mécanismes de support aux enseignants burkinabè dans leurs pratiques pédagogiques liées à l'enseignement des compétences fondamentales* ». UNESCO, GEM Report, 1-29.
- TIMPERLEY Helen. 2011. « Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves ». *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- ZANGO Koudreima Hamadou. 2022. « *Pratiques d'encadrement pédagogique et attitudes des enseignants du secondaire à l'égard de la visite de classe* ». Institut de Formation et de Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Education (IFRISSE), Ouagadougou : Mémoire de master.
- ZEBRUN Arun. 2018. « Questions sur la formation initiale des enseignants en didactique des sciences : une vision alternative ». *European Journal of Alternative Education Studies*, 3, 44-53.