

Les facteurs de performance et le profil des enseignants performants de l'enseignement primaire au Burkina Faso

P. Marie Bernadin OUEDRAOGO

*Maitre-Assistant CAMES, Enseignant-chercheur à l'IFOAD
Université Thomas SANKARA, Ouagadougou, Burkina Faso
ouepen@gmail.com*

Résumé

Cet article veut comprendre comment certains enseignants font à chaque fois de bonnes performances et d'autres pas. Il analyse ainsi les bonnes pratiques des enseignants performants et leur environnement. S'appuyant surtout sur la méthode qualitative, des entretiens et focus group ont été organisés avec trente-trois (33) enseignants performants du Burkina Faso, se trouvant dans les zones rurales qui sont plus éloignées de l'influence de l'école parallèle ; et cela, pour une homogénéité des données. Aussi des élèves, des directeurs d'écoles, ainsi que des parents d'élèves de ces enseignants performants ont-ils été interrogés. L'analyse des différentes déclarations des enseignants, des directeurs d'écoles, ainsi que des élèves et des membres des APE/AME/COGES, fait ressortir que la performance de ces enseignants est liée au style de gestion de l'école, à la disponibilité de matériel scolaire et didactique, à la qualité du suivi et du contrôle et au soutien pédagogique apporté aux enseignants. De même, la motivation qui traduit l'attitude des enseignants est un des facteurs de réussite de ces enseignants.

Mot clé : enseignant, performance, primaire, réussite

Abstract

The aim of this article is to understand how some teachers consistently perform well, while others do not. It analyzes the good practices of high-performing teachers and their environment. Relying mainly on qualitative methods, interviews and focus groups were organized with thirty-three (33) high-performing teachers in Burkina Faso, located in rural areas that are further away from the influence of the parallel school; and this, for a homogeneity of data. Pupils, school principals and parents of these successful teachers were also interviewed. Analysis of the various statements made by teachers, head teachers, pupils and APE/AME/COGES members revealed that the performance of these teachers was linked to the school's management style, the availability of teaching and learning materials, the quality of monitoring and supervision, and the pedagogical support provided to teachers. Similarly, motivation, which reflects teachers' attitudes, is one of the factors in their success.

Key words : teacher, performance, primary, success

Introduction

Depuis son accession à l'indépendance, le Burina Faso a connu plus de cinq (5) réformes de son système éducatif (1961, 1962, 1968, 1979, 1986, 2007). Même si ces différentes réformes ont évolué en fonction des contextes politiques, elles traduisent, dans une certaine mesure, leur inadaptation aux besoins du moment. Les différents diagnostics faits du système éducatif (états généraux de 1994, assises de 2002), ont toujours attiré l'attention sur le décalage entre ce que le système éducatif voudrait faire et ce qu'il est en train de faire. Parmi les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer l'efficacité des enseignements, figure la formation des enseignants. Pour Constentino et Sridharan, (2017), des enseignants de qualité jouent un rôle clé dans l'amélioration des résultats d'apprentissage. Quant à Bold et al., (2017), le contenu et les connaissances pédagogiques des enseignants améliorent considérablement les résultats des élèves.

Au regard de ce qui précède, plusieurs pays se sont lancés dans la formation de leurs enseignants sans que des résultats significatifs ne suivent. A titre illustratif, les résultats des examens du Certificat d'Etude Primaire (CEP) présentent successivement, pour les années 2019, 2020 et 2021, des taux de réussite de 55%, 65% et 60%. Cela signifie qu'en moyenne 40% des élèves échouent à cet examen du primaire. Toutefois, des enseignants dits excellents sont présentés chaque année pour avoir réalisé des taux de réussite au CEP de 100%. Certains enseignants le font de façon successive et dans la durée, pendant que d'autres réalisent des résultats moindres. Une question s'impose : pourquoi les élèves de certains enseignants réussissent tous pendant que ceux d'autres enseignants n'arrivent pas à atteindre ce même niveau de réussite ?

Nous nous sommes intéressé, ici, aux enseignants qui font de bons résultats, en vue d'identifier leurs bonnes pratiques qui constituent sans doute les facteurs de leur performance, et partant, celle de leurs élèves.

Méthodologie

La présente étude vise à recueillir et à analyser les bonnes pratiques

en matière d'enseignement et de création d'un environnement favorable pour une bonne performance scolaire des élèves. A cet effet, l'approche qualitative a été surtout utilisée. Le public cible est constitué d'enseignants performants, d'élèves, de directeurs et d'associations des parents d'élèves (APE) de ces enseignants. Un échantillon de trente-trois (33) enseignants à travers le Burkina Faso a été retenu. En vue de disposer des données homogènes et de réduire les disparités géographiques, les enseignants performants se trouvant dans les grandes villes comme Ouagadougou, Bobo Dioulasso, Koudougou n'ont pas été associés. Sont concernés, surtout des enseignants se trouvant dans les zones rurales, plus éloignées de l'influence de l'école parallèle (télévision, internet...).

Pour l'identification des enseignants performants, nous nous sommes intéressés à ceux qui ont cumulé, durant les trois (3) dernières années, des résultats scolaires excellents. Pour les enseignants de la classe CM2, ces résultats s'assimilent à 90%-100% de taux réussite au CEPE. Pour les enseignants des classes intermédiaires, il s'agit de ceux qui ont atteint un taux de 80% d'élèves ayant une moyenne générale supérieure ou égale 7/10, sur les trois années 2019, 2020, 2021. En ce qui concerne les élèves, il s'est agi du meilleur élève et de l'élève le plus faible de la classe de l'enseignant performant. Cela permet d'apprécier l'attitude des enseignants par rapport à leurs meilleurs élèves de même qu'à leurs élèves faibles. Le repérage des APE s'est fait à travers les membres de leurs bureaux, dans les écoles des enseignants performants concernés.

Au regard du public cible, nous avons procédé par des entretiens directs et des focus group.

Pour les enseignants, un guide d'entretien a permis de recueillir des informations sur le profil des enseignants performants ainsi que sur leurs pratiques. Pour les directeurs, un guide d'entretien a été utilisé pour leur permettre de décrire l'encadrement pédagogique et administratif dans leurs écoles. Pour les élèves, un guide d'entretien a servi pour identifier leurs conditions de travail, l'organisation du travail en classe et hors classe.

Des guides de focus group ont été utilisés pour réaliser des focus group avec les enseignants et les directeurs des écoles en vue de décrire l'environnement scolaire des enseignants, le management et le

leadership des directeurs. Pour les responsables des APE, un guide focus group a permis d'appréhender leur degré d'implication et de participation dans la gestion des écoles.

2. Résultats/discussion

Cette étude a pu identifier les pratiques utilisées par les enseignants performants, leurs attitudes, leurs motivations, ainsi que les facteurs clés de leur performance.

2.1. Les bonnes pratiques d'enseignement

Pour Anne A. (2003), une bonne pratique est un exemple de procédé ou une conduite ayant débouché sur une réussite. Dans cette étude, nous avons retenu qu'elle est l'ensemble des manières adéquates de procéder pour transmettre les connaissances aux élèves. Il ne s'agit pas des pratiques effectives des enseignants, mais de leurs pratiques déclarées tout comme dans la plupart des recherches fondées sur le paradigme « processus-produits » (Brophy et Good, (1986) ; Bloom (1971, 1984 et 1987) ; Arredondo et Block, (1990). Les caractéristiques des pratiques enseignantes performantes sont donc déduites des déclarations des enseignants et non des pratiques observées. Mais pour minimiser ce qui pourrait être considéré comme un biais, en plus des déclarations des enseignants, celles des élèves sur les manières de procéder de leurs enseignants, permettent de confirmer ou d'infirmer ces pratiques. Ainsi, les bonnes pratiques des enseignants performants sont identifiées à partir des réponses des enseignants eux-mêmes et de leurs élèves, sur les méthodes et techniques d'enseignement, sur l'organisation du travail d'enseignement-apprentissage en classe ou hors classe et sur le regard que porte l'enseignant sur l'élève et vice -versa.

2.1.1. Les méthodes et techniques d'enseignement

Au cours des échanges avec les élèves sur les méthodes et techniques d'enseignement - apprentissage, il a été relevé que leurs enseignants adoptent plusieurs méthodes et techniques qui varient suivant la nature des « exercices ».

Pour les séances de lecture, l'enseignant procède à des lectures à haute voix et implique le maximum d'élèves, en vue d'encourager la

participation. Selon les élèves, leur participation consiste en des jeux de concours de lecture : les concurrents doivent lire à tour de rôle un paragraphe choisi par l'enseignant. Les autres élèves suivent et relèvent les fautes commises par chaque lecteur. A la fin de la compétition, toute la classe, avec l'enseignant, délibèrent et classent les lecteurs. Les meilleurs sont applaudis ou reçoivent parfois de petits cadeaux.

Pour les leçons, et selon toujours les élèves, l'enseignant procède à une explication approfondie des sujets traités. Il apporte toujours des explications quand cela est nécessaire, surtout en histoire et en géographie.

Au niveau des enseignants, il ressort des informations collectées que plusieurs méthodes et techniques sont utilisées pour inculquer efficacement le savoir à leurs élèves, et que ces différentes approches méthodologiques varient selon le niveau des apprenants.

Pour les enseignants, leurs élèves ne peuvent comprendre les notions enseignées, surtout en mathématiques, que si les enseignants rendent les leçons concrètes. Cette concrétisation se mène par l'application réelle des procédés de la phase concrète en enseignement de la géométrie, du système métrique, de l'arithmétique. Certains enseignants disent qu'ils expliquent parfois certaines notions dans la langue maternelle des élèves. Il s'agit là d'un bilinguisme occasionnel. De même, certains enseignants utilisent l'approche ASEI/PDSEI qui est une méthode active particulière privilégiant les activités d'apprentissage de l'élève par rapport à celle de l'enseignant, au cours d'une séance d'enseignement/apprentissage. Elle met l'accent sur l'expérimentation pour faciliter la compréhension en faisant participer activement les apprenant(e)s à l'acquisition graduelle des connaissances.

Enfin, la pratique de la pédagogie différenciée a été citée comme méthode et technique utilisée par les enseignants. Il s'agit pour eux d'identifier et prendre en charge rapidement les élèves en difficultés. Dans les réponses du plus grand nombre des enseignants, il ressort qu'ils ont souvent dans leurs classes, des élèves de niveaux disparates d'acquisition des savoirs scolaires. Ainsi, il est difficile d'amener tous les élèves à réussir, en leur appliquant les mêmes démarches. Pour cela, les élèves qui ont de faibles performances reçoivent des exercices différents de ceux qui ont des performances élevées. A certaines

séances, comme en lecture, les « élèves faibles » sont associés à « ceux qui sont forts » afin de bénéficier de leur aide. En mathématiques par exemple, « les élèves faibles » traitent plus de trois exercices, quand « les élèves forts » ne traitent que trois exercices.

Par ailleurs, il est ressorti de cette étude que les enseignants performants s'attèlent quotidiennement à la préparation des leçons, multiplient les exercices sur les notions nouvelles et diversifient les ressources documentaires. Ils pratiquent et suivent l'autocorrection des devoirs et des exercices ; ce qui est un moyen pour l'élève de prendre connaissance de ses propres erreurs et de les corriger. Cette donnée est corroborée par les élèves. En effet, la quasi-totalité des élèves interrogés ont déclaré que leurs enseignants pratiquent cette technique.

En somme, les enseignants performants sont des enseignants qui utilisent les techniques et méthodes d'enseignement enseignées dans les écoles de formation ou recommandées par le ministère de l'éducation nationale. Ce sont également des enseignants qui sont en phase avec l'évolution des méthodes et techniques d'enseignement. Ils n'hésitent pas à recourir à des techniques efficaces, mais peu utilisées, et développent des astuces personnelles pour hisser leurs élèves au plus haut niveau. En un mot, ce sont des enseignants qui font de la réussite de leurs élèves leur lettre de mission.

Il est aussi reconnu que la qualité de l'enseignement repose aussi sur la qualité de l'organisation. C'est pourquoi, la présente étude s'est penchée sur la question, afin d'évaluer l'organisation mise en place pour la transmission du savoir dans les différentes classes.

2.1.2. L'organisation du travail

L'organisation du travail d'apprentissage doit être distinguée selon qu'elle est faite en classe ou hors de la classe, afin de mieux appréhender le rôle des différents acteurs.

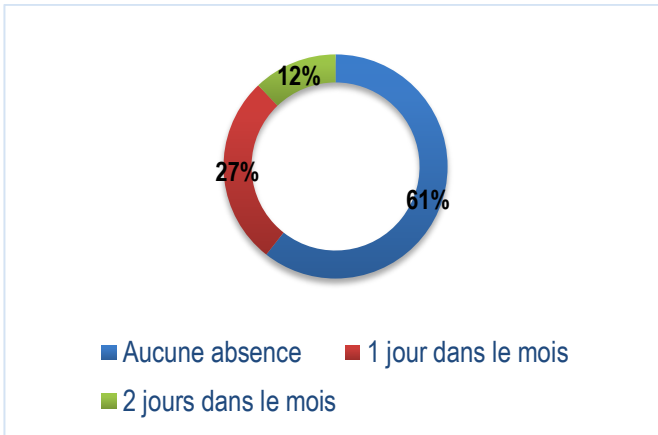
En classe et selon l'avis des élèves, l'organisation du travail par les enseignants, se fait en leur présence ou en leur absence.

En présence de l'enseignant, les élèves disposent parfois les tables-bancs, face-à-face, pour des travaux de groupe. Cela se fait selon eux, en lecture et au cours des leçons où l'ASEI/PDSI est appliquée. Chaque groupe désigne un « chef » qui rapporte les réponses de son groupe à toute la classe, à la séquence de synthèse. La formation des

groupes se fait selon la proximité des tables-banc. La diversité n'est pas toujours respectée, néanmoins le principe de socioconstructivisme est un souci pour les enseignants de ces élèves.

En l'absence de l'enseignant, soit les élèves s'organisent eux-mêmes sous la supervision de leur chef de classe, soit ils s'organisent suivant le dispositif préalablement mis en place par l'enseignant. Il peut soit leur laisser des exercices à faire en groupe ou individuellement, sous la supervision du chef de classe ou d'un de ses collègues. Si l'enseignant n'a pas pu prévoir son absence, le directeur de l'établissement ou un autre enseignant prend l'initiative d'organiser les élèves. Au moins, quatre (4) élèves sur cinq (5) ont déclaré que leur classe est bien organisée, même en l'absence de leur enseignant. Ce qui signifie que les enseignants performants organisent judicieusement leur classe, pour l'atteinte des objectifs prédéfinis. Fort heureusement, les enseignants performants sont rarement absents des classes, comme nous le révèle le graphique ci-dessous.

Figure 1 : Nombre moyen de jours d'absence de l'enseignant performant dans le mois



Source : Construit à partir des données de l'enquête

Comme le révèle le graphique ci-dessus, 61% des enseignants performants ne s'absentent pas dans le mois, contre 12% d'entre eux qui s'absentent deux fois dans le mois. Bien que la durée de l'absence

n'ait pas été mesurée, il est important de noter que les enseignants performants ne sont pas des absentéistes.

Néanmoins, durant les absences de l'enseignant il laisse des exercices avec le chef de classe qui les administre à ses camarades. Dans certaines écoles, il existe une entente entre enseignants si bien que pendant une absence d'un enseignant pour toute une journée ou plus, celui-ci demande l'intervention d'un collègue pour s'occuper de ses élèves. Cette pratique est illustrée par le propos suivant d'un enquêté : « Ils sont (les élèves) occupés par les autres collègues avec des séances d'exercices suivis de correction ». Ce collègue qui surveille la classe du collègue absent, n'abandonne pas la sienne mais donne des exercices au chef de classe qui les administre. Ces différentes déclarations des élèves confirment les dire des enseignants.

En effet, tous les enseignants déclarent qu'ils organisent les élèves en groupe pour certaines séances en classe. Cela permet aux plus faibles de bénéficier du soutien de leurs pairs qui sont plus forts. Le regroupement se fait par rangée pour faciliter l'exploitation de l'espace dans la classe.

Tous les répondants affirment qu'ils disposent de plan d'amélioration individuel qu'ils élaborent en début d'année en ciblant une discipline dans laquelle le niveau de leurs élèves est faible.

En début d'année scolaire, l'enseignant procède à un diagnostic du niveau de ses élèves dans la plupart des disciplines dont notamment la langue française (écrite et orale) et les mathématiques. A l'issue de cette évaluation prospective, l'enseignant établit les performances et contre-performances de ses élèves et retient une discipline pour laquelle il s'engage à améliorer le niveau de ses élèves, en élaborant et en mettant en œuvre un plan d'amélioration individuel.

Le PAI obéit à un canevas type élaboré par l'administration de l'éducation. Entre autres actions, l'enseignant prévoit des activités à mener au cours de l'année dans un cahier de bord qu'il détient par devers lui. Les progrès des élèves dans la discipline identifiée sont mentionnés périodiquement. Les enseignants performants déclarent qu'ils les mettent réellement en œuvre. L'élaboration et la mise en œuvre d'un PAI induit l'application de la pédagogie différenciée et de l'enseignement axé sur les acquisitions des élèves.

En somme, concernant l'organisation du travail en classe, les points de vue des enseignants et des élèves sont convergents sur les pratiques

suivantes : les travaux de groupes sont une pratique des enseignants performants. Ils disposent de plans d'amélioration individuels qu'ils mettent en œuvre pour relever le niveau de leurs élèves. Et les élèves sont toujours occupés même en cas d'absence de l'enseignant. D'ailleurs, la présente étude a suffisamment mis en exergue le fait que les enseignants performants soient rarement absents de leur classe. Aussi bien les directeurs d'école que les responsables des APE/AME/COGES ont confirmé cet état de fait. Les quelques rares absences sont justifiées.

L'autre volet important de l'organisation du travail d'apprentissage est l'organisation hors classe. Ce volet a été renseigné par la présente étude qui a sondé les élèves et les enseignants sur la question.

En dehors des classes, et selon les élèves, des travaux de groupes sont organisés pendant la pause surtout en mathématiques et en lecture. Ces travaux de groupes sont coordonnés par un chef de groupe qui est le plus souvent un élève ayant un bon niveau et pouvant aider ses camarades. L'organisation du travail en groupe est confirmée et décrite dans les réponses ci-après des enseignants.

En plus de ces travaux de groupes, les élèves reçoivent souvent des exercices de maison dans les disciplines comme le français (grammaire, conjugaison), les mathématiques (calcul et résolution de problème) et la lecture. Pour ce faire, certains déclarent bénéficier de l'aide de leurs aînés à la maison, pour traiter les devoirs de maison. Les travaux hors classe sont souvent contrôlés par le maître. Celui-ci vérifie l'effectivité et procède à des corrections collectives.

Selon les enseignants, en dehors des classes, ils donnent des travaux de groupes à leurs élèves qui les exécutent pendant les temps de la pause de midi ou à la maison.

Pour les travaux à l'école, ils se font en groupe selon l'approche du tutorat qui est définie par un des enseignants enquêtés comme suit : « Le tutorat est le fait pour un élève qui sait lire d'aider ses camarades en lecture à travers de petits groupes ».

Les groupes sont hétérogènes et mixtes. En d'autres termes, un même groupe est composé de garçons et de filles ainsi que des élèves de divers niveaux (faible, moyens, fort). Le nombre moyen des groupes par classe des écoles concernées par l'enquête est de cinq (05). Cette organisation est beaucoup plus utilisée en lecture et en résolution de problèmes selon les répondants. Quant aux résumés des leçons d'éveil,

chaque élève les apprend individuellement. Mais les élèves s'associent aussi pour se livrer à des questions-réponses, mais cette fois-ci de manière informelle, selon les réponses de certains enseignants.

Compte tenu de l'insuffisance de temps par rapport aux programmes annuels des classes, la totalité des enseignants qui tiennent les classes de cours moyen deuxième année, donnent des cours les jeudis et les samedis soir, pour augmenter les chances de réussite de leurs élèves. Ces jours non ouvrables sont consacrés aux cours de rattrapage ou à des exercices de consolidation de notions déjà enseignées. Certains enseignants déclarent que ces cours supplémentaires sont payés par le bureau des parents d'élèves. Cependant, ils ne mentionnent pas de coût unitaire. D'autres affirment qu'ils assurent ces cours seulement de manière volontaire, parce qu'ils sont dans leur localité et considèrent les élèves comme leurs propres enfants. D'où le sacrifice pour les aider.

En résumé, ce qui ressort de commun à partir des réponses des élèves et des enseignants sur l'organisation du travail hors classe est que tous les enseignants organisent leurs élèves en groupes de travail, hors de la classe. Chaque groupe dispose d'un tuteur. Les devoirs de maisons sont souvent donnés aux élèves. Les jours fériés sont souvent mis à profit pour des cours de rattrapage et des exercices de consolidation. L'absence d'un enseignant ne constitue pas un moment de relâchement des apprentissages des élèves. La collaboration entre enseignants de la même école apporte une solution à cette question d'absence des enseignants.

2.1.3. Les attitudes des enseignants

Les élèves dans leur ensemble entretiennent de bons rapports avec leurs enseignants. Cela est favorisé par le comportement exemplaire des enseignants. Presque tous les élèves souhaitent continuer l'école avec le même enseignant. Cela est également entretenu par les efforts de l'école à encourager les élèves, surtout en fin d'année scolaire, par des cadeaux.

Analysant leurs propres attitudes, les enseignants déclarent que pour que leurs élèves aiment l'école et fassent des progrès, ils utilisent des astuces. Ils traitent leurs élèves comme « leurs propres enfants » en cherchant au maximum à être équitables envers eux. Ils leurs racontent aussi des histoires drôles. Leurs élèves ont toujours l'occasion de

s'exprimer en classe. Ces enseignants dans leur majorité disent qu'ils proscrivent les « méthodes dures », autrement dit les punitions sévères. Ils ont presque tous une idée positive de leur métier : les expressions qui ressortent couramment sont : « C'est un métier noble » ; « On y prend du goût au fil des années » ; « L'amour pour les élèves, le souci de transmettre mes connaissances aux autres » ; « Enseigner, c'est, s'enseigner soi-même, c'est une meilleure chose d'éduquer un enfant » ; « On part de rien pour aboutir à quelque chose ».

Autres pratiques de ces enseignants performants qui reviennent fréquemment dans les réponses sont : l'esprit de sacrifice qui prévaut dans l'exercice de leur profession, l'assiduité, la ponctualité à l'école et la collaboration avec les parents des élèves.

S'agissant particulièrement du sacrifice consenti par les enseignants, l'étude a révélé que la majeure partie des enseignants performants vont au-delà du volume horaire recommandé qui est de six heures (6) trente (30) minutes par jour. En effet, la quasi-totalité des enseignants ont déclaré exécuter au moins sept (7) heures par jour. Il n'y a eu qu'un seul enseignant qui a déclaré exécuter un volume horaire journalier de six heures (6) trente (30) minutes. Le reste des enseignants exécute un volume horaire journalier qui varie entre sept (7) et huit (8) heures.

Finalement, l'étude révèle que les élèves tout comme les enseignants ont des attitudes positives envers l'école. Les enseignants donnent une valeur positive au métier d'enseignant. Ils estiment dans leur majorité que l'enseignement demande un don de soi.

Cette attitude est très déterminante dans la performance de la pratique enseignante. L'engagement de l'enseignant à bien accomplir sa mission, influence pour une grande part l'efficacité de son action. Certaines évaluations ont montré que des enseignants de niveau académique élevé sont parfois moins performants que leurs collègues de niveau inférieur. En réalité, le facteur de démarcation est leur degré d'engagement, de motivation, en un mot leurs attitudes envers l'école.

2.2. Les motivations réelles des enseignants performants

La motivation est, selon Claude Levy-Leboyer (2004), un processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui le maintient et le relance jusqu'à ce que l'objectif soit réellement atteint. Les réponses des enseignants enquêtés quant à leurs motivations réelles au travail se résument comme suit :

- ✓ Le besoin de réussir sa mission et de voir réussir les élèves ;
- ✓ L'amour du travail d'éducateur ;
- ✓ La satisfaction du besoin d'appartenance qui se manifeste par la responsabilisation dont les directeurs d'écoles font montre ;
- ✓ La satisfaction du besoin de se réaliser ;
- ✓ La satisfaction au travail grâce à l'accompagnement des directeurs, des APE/AME/COGES ;
- ✓ L'accompagnement pédagogique du directeur ;
- ✓ La bonne ambiance entre les différents acteurs de l'école : entre enseignants, entre enseignants et directeur et entre enseignants, directeurs et parents d'élèves ;
- ✓ L'entraide sociale et/ou pédagogique au sein de l'école. Cette entraide a pour but de porter secours aux membres de l'équipe aussi bien sur le plan pédagogique par des conseils, des présentations de leçons modèles, que sur le plan social, en participant aux joies et aux peines de chacun des membres de l'équipe ;
- ✓ Le souci de la direction scolaire de faciliter le travail des enseignants en rendant disponible le matériels et les outils de travail ;
- ✓ Les efforts d'accompagnement et de suivi des parents d'élèves à tous les niveaux.

Bien entendu, tous les enseignants performants ne sont pas motivés par tous ces différents facteurs. Chacun est motivé par au moins un de ces facteurs. Ce qui peut être remarqué, le facteur « espèces sonnantes et trébuchantes » n'a pas été évoqué comme un facteur de motivation réelle. Les enseignants performants ont davantage des motivations morales que financières ou matérielles.

Une analyse minutieuse des différentes réponses permet de croire que les enseignants ont laissé parler leur cœur dans l'exposé de leurs motivations profondes. Ils sont mus par le besoin d'atteindre un objectif : contribuer à façonner des personnalités, de réaliser un rêve : celui de voir les enfants réussir leur vie. Outre le fait qu'il s'agit d'enseignants modèles, il est constant que tous ne viennent pas à l'enseignement par nécessité. Ainsi, il devient évident que le financier

ou le matériel n'est pas la véritable motivation de l'enseignant et surtout de l'enseignant performant.

Par ailleurs, l'analyse des motivations des enseignants performants permet de classer celles-ci selon l'ordre suivant : l'amour du métier ; la satisfaction de contribuer à la réussite sociale de l'élève ; la satisfaction du besoin de se réaliser ; la satisfaction au travail grâce à l'accompagnement des directeurs, des APE/AME/COGES ; l'entraide sociale et/ou pédagogique au sein de l'école.

Enfin, l'analyse des données collectées révèle que les 2/3 des enseignants performants sont principalement motivés par l'amour du métier et des apprenants, qui constituent l'essence de leur sacerdoce. Et ce sacerdoce devient vivace quand les conditions s'y prêtent.

2.3. Les facteurs-clés de performances des enseignants

L'analyse des différentes déclarations des enseignants, des directeurs d'écoles, ainsi que des inspecteurs et des membres des APE/AME/COGES enquêtés, ont permis d'identifier les facteurs clés de performance des enseignants, et partant, de succès dans les écoles. Ces facteurs peuvent se synthétiser selon cinq (5) dimensions.

2.3.1. Le bon environnement des études

Les principaux facteurs qui peuvent contribuer, du point de vue des élèves, à la performance de l'enseignement, sont l'existence d'un environnement sécuritaire et d'un milieu accueillant pour les élèves. Plus les élèves se sentent aimés, plus ils se sentent en sécurité à l'école, plus ils ont une certaine disposition d'esprit à apprendre. A cela, les enseignants et les directeurs d'écoles estiment que la discipline qu'observent les élèves, leur respect des enseignants, leur bon état nutritionnel et sanitaire, leur assiduité, participent significativement de cette performance. Par ailleurs, l'existence d'ombrage dans le domaine scolaire a été aussi identifiée comme facteur de performance. En effet les élèves peuvent s'y retrouver pour se reposer ou faire des travaux de groupe. Enfin, la proximité de l'école avec un centre sanitaire accroît la propension des élèves à pouvoir se faire soigner. De la même manière, la proximité de l'école avec le village permet un accès facile aux élèves et réduit les retards et les absences.

2.3.2. La compétence des enseignants

Il ressort des données de l'enquête que le niveau académique ainsi que le niveau professionnel des enseignants en zones rurales sont des facteurs de performance de ces derniers. Plus l'enseignant a un niveau académique élevé, plus il a l'esprit ouvert et plus il peut expérimenter des méthodes ou techniques pour améliorer le rendement des élèves. De même, plus l'enseignant a un titre de capacité professionnelle, plus il est à l'aise pour adapter ses enseignements aux besoins de ses élèves. Ces deux facteurs sont renforcés par l'ancienneté de l'enseignant dans le métier. Les enseignants qui ont une ancienneté donnée dans le métier, ont eu plus d'opportunités de l'apprendre et peuvent être plus performants. A cela, se greffent la conscience professionnelle de l'enseignant, l'amour qu'il a pour ses élèves, sa détermination et son dévouement au travail.

2.3.3. Le bon climat de travail

Les conditions de travail des enseignants sont un facteur déterminant la performance de ces derniers. C'est ainsi que la disponibilité du matériel et des outils de travail, la régularité de l'encadrement pédagogique grâce aux directeurs d'école et aux conseillers pédagogiques ; l'assiduité de l'enseignant, l'organisation du tutorat pour les élèves les plus faibles ; la mise en œuvre du Plan d'amélioration individuel pour chaque enseignant et synthétiser dans le plan d'amélioration collectif de chaque école ; l'organisation de cours d'appui et de rattrapage, la mutualisation des expériences pédagogiques entre les enseignants ont été cités par les enquêtés.

Par ailleurs, la bonne collaboration sur tous les plans : entre les enseignants, entre les enseignants et le directeur ; la responsabilisation des enseignants par les directeurs d'écoles ; l'existence d'un système de soutien financier pour le travail supplémentaire (heures supplémentaires); l'organisation de journées d'excellence pour reconnaître les mérites des enseignants et des élèves ; sont aussi des facteurs clés cités par les enquêtés comme participant de la performance de l'enseignement.

2.3.4. La qualité de l'encadrement et du management

La performance des enseignants repose dans une autre mesure sur la qualité de l'encadrement. En effet, pour les enquêtés, le niveau

académique du directeur, son niveau de compétences professionnelles, son ancienneté dans la fonction, ainsi que les formations reçues permettent à ces derniers d'avoir un esprit ouvert et de pouvoir ainsi adapter son management aux besoins de ses collaborateurs.

En outre, l'instauration d'un cadre scolaire favorable par la création d'une bonne collaboration entre les enseignants et le directeur d'école, l'assiduité du directeur d'école en vue d'assurer l'encadrement pédagogique de ses collaborateurs au quotidien, favorisent la performance de l'enseignement. A cela, s'ajoutent la multiplication de l'organisation d'examens blancs dans le but d'entraîner efficacement les élèves aux épreuves de l'examen proprement dit ; la mise à disposition de manuels et du cartable minimum à temps pour les enseignants et les élèves.

En somme, les directeurs participent de la performance de l'enseignement par un leadership partagé avec l'ensemble de la communauté éducative. Cela, à travers une vision claire et partagée, discutée entre le directeur et ses collaborateurs. Ils créent ainsi un environnement sécurisant, accueillant et garantissant le bien-être pour l'ensemble, en se souciant du développement professionnel de leurs collaborateurs et tout en assurant le partage des responsabilités en fonction des compétences de chacun.

Par ailleurs, tous les responsables des APE/AME/COGES ont cité à l'unanimité la transparence de la gestion financière et matérielle du directeur d'école comme un critère de confiance entre lui et la communauté éducative. Selon eux, le bon directeur est celui qui effectue des dépenses logiques, gère fidèlement le patrimoine de l'école et rend régulièrement compte de sa gestion. Toute chose qui participe à la performance de l'enseignement en maintenant un climat de confiance mutuelle.

2.3.5. L'accompagnement des APE/AME/COGES

La contribution des APE/AME/COGES à l'éducation des enfants repose sur une base légale qui fait des parents les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. A ce titre, ils sont les premiers concernés par la qualité de l'éducation de leurs enfants. La présente étude ne pouvait donc occulter la contribution de ces partenaires de l'éducation comme facteur de performance des enseignants.

Il ressort des données de cette étude que l'implication et la participation effective des parents d'élèves sont déterminants dans la performance des écoles et partant, de l'enseignement. Ce qui implique un fonctionnement des différentes APE/AME/COGES conformément aux textes qui les régissent. Fort heureusement, la présente étude a révélé que les APE/AME/COGES fonctionnent régulièrement dans toutes les écoles performantes.

La contribution des APE/AME/COGES constitue un facteur de performance, d'abord à travers la sensibilisation qui vise à amener tout parent à reconnaître l'école à sa juste valeur et à créer un environnement familial favorable à la culture de l'excellence. Ainsi, les APE/AME/COGES sensibilisent les parents sur les conséquences néfastes des mariages forcés, l'incidence des absences scolaires sur les performances des élèves, l'impact des travaux domestiques sur les performances des filles et le suivi des élèves par leurs parents.

Ensuite, les APE/AME/COGES y procède par la création d'un environnement scolaire favorable à l'excellence par la contribution à la prise en charge des dépenses engendrées par le fonctionnement de l'école ou nécessitées par le besoin de meilleurs résultats. Ainsi, les APE/AME/COGES par leurs cotisations, les activités génératrices de revenus et la sensibilisation de leurs membres contribuent financièrement, moralement et matériellement aux différents besoins des écoles. La satisfaction de ces besoins procure aux enseignants et aux élèves de meilleures conditions de travail.

En somme, le facteur APE/AME/COGES est un des maillons de la chaîne de performance scolaire.

2.4. Le profil de l'enseignant performant

La description faite des méthodes et techniques d'enseignement, de l'organisation du travail des enseignants, des rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves, ainsi que les motivations réelles des enseignants permettent de décrire un profil des enseignants performants.

En effet, les enseignants performants enquêtés sont des enseignants qui défendent fortement le principe d'éducabilité. Pour eux, il n'y a pas des élèves intelligents et d'autres qui ne le sont pas. Ils pensent plutôt que l'école contribue à la progression de l'intelligence des

élèves. C'est pourquoi, ces enseignants adaptent leurs enseignements aux besoins de chaque élève.

Au niveau de la gestion de la classe, les enseignants performants défendent l'idée selon laquelle l'apprentissage doit se réaliser dans l'action. Ils insistent sur le principe selon lequel les élèves doivent régulièrement confronter ce qu'ils pensent aux conceptions des autres élèves et à celles de l'enseignant. Pour favoriser cette confrontation, un climat de classe où les élèves se sentent bien est nécessaire. D'où l'organisation des groupes de travail et de travaux de restitutions. Ce climat permet d'établir une bonne communication.

Les enseignants performants savent observer et écouter les élèves ; des qualités importantes en matière d'éducation. Ces enseignants se remettent souvent en question et abordent les questions portant sur leurs pratiques en les « problématisant » afin de s'assurer que l'élève se trouve au centre de ces pratiques. Ils travaillent régulièrement avec leurs collègues pour bénéficier des acquis de ceux qui sont expérimentés ou pour apporter un soutien aux nouveaux

Les enseignants performants ont pour souci quotidien d'amener les élèves à s'approprier ce qu'on a appelé « un cadrage instruit » (Rey Carette Defrance & Van Lint, 2004). Pour rentrer dans le « cadrage instruit », l'élève doit avoir compris, d'une certaine manière, les objectifs de l'école. Il sait que la tâche proposée poursuit un objectif d'apprentissage ou d'évaluation. Il sait également que la tâche est dans la plupart des cas artificielle, mais que sa résolution exige la construction d'un sens. Que ce sens soit inscrit dans des situations de la vie quotidienne ou que ce sens se situe au sein même du « texte » de la discipline, l'élève doit avoir saisi que pour résoudre la tâche proposée, il devra comprendre la situation, choisir les procédures nécessaires à sa résolution et les combiner, être exhaustif et pouvoir communiquer correctement une réponse complète.

Au regard de tout ce qui précède, cette étude a convoqué trois théories. La première c'est la théorie de « l'effet enseignant » qui veut que parmi les facteurs contribuant aux apprentissages, c'est l'enseignant qui a le plus d'influence à travers la gestion de la classe et des processus métacognitifs (Wang Haertel et Walberg, 1993). Ces deux auteurs se sont interrogés sur les facteurs favorisant les apprentissages. Ils en ont déterminé vingt-huit (28) parmi lesquels les deux premiers de la liste relèvent des enseignants. La famille n'apparaît qu'en

quatrième place. Grossman et al., (2010, 2011) ont aussi démontré dans des études récentes que les enseignants ayant recours à l'enseignement explicite sont ceux qui produisent les gains d'apprentissage les plus élevés auprès des élèves qui leur sont confiés. La deuxième théorie est celle de « l'effet direction » qui pourrait amplifier l'effet enseignant. Même si certaines études n'ont pas pu établir un lien clair entre le leadership de la direction et la réussite des élèves (Leithwood, Janzi et Steinbach, 1999), d'autres ont conclu que le leadership de la direction incite le personnel à voir au-delà de leur propre intérêt pour envisager celui d'autrui (Glen-Bédard, 2016). Il crée les conditions nécessaires aux enseignants pour leur agir professionnel.

En somme, l'efficacité de l'enseignant est liée à la qualité du suivi et contrôle, au soutien pédagogique apporté à l'enseignant, au style de gestion de l'école, à la disponibilité de matériel scolaire et didactique et surtout à sa motivation.

Conclusion

Les résultats présentés ci-dessus démontrent que la performance ne résulte pas d'un concours de circonstances. Elle doit être voulue, recherchée et entretenue au prix de plusieurs sacrifices. Et dans le domaine de l'éducation, la performance à grande échelle nécessite l'engagement de toute la communauté éducative. Il faut non seulement des enseignants compétents, mais aussi des enseignants qui acceptent faire de leur métier un véritable sacerdoce. Les efforts consentis par les enseignants doivent être soutenus par un bon leadership et une bonne capacité managériale des directeurs d'écoles. Ces derniers doivent réussir à créer et à faire fonctionner harmonieusement l'équipe-école dans l'intérêt supérieur des apprenants et de la communauté toute entière. Les parents d'élèves doivent y jouer aussi un rôle d'accompagnement et de soutien aux différents acteurs de l'éducation. Ils doivent y créer un environnement familial favorable à l'apprentissage.

Le principal enseignement que l'on peut tirer de cette étude est que l'accessibilité à la réussite scolaire ne saurait être l'apanage des enfants des personnes nanties. La solidarité, la mutualisation des efforts de la communauté éducative peuvent pallier l'insuffisance des

moyens financiers et matériels. Si ce pari est réussi, la frontière entre le milieu rural et le milieu urbain sera brisée en matière de qualité d'enseignement. Le milieu rural ne sera plus un obstacle majeur à la réussite scolaire.

Notre terrain ayant été le milieu rural, il serait intéressant que des études comparatives des milieux puissent faire identifier les facteurs d'iniquité ou d'inégalité pour réduire les inégalités dans le système éducatif.

Bibliographie

Anne Abdoulaye (2003), *Conceptualisation et dissemination des "bonnes pratiques" en éducation : Essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*, Revue Développement curriculaire et Bonne pratique en Éducation, p 1-17, UNESCO

Arredondo Daisy E. et Block, James H. (1990), *Recognizing the-connections between thinking skills and mastery learning*, Educational Leadership, 47(5), 4-6.

Bloom Benjamin (1971), *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne : Payot.

Bloom Benjamin (1984), *Le défi des deux sigmas : trouver des méthodes d'enseignement collectif aussi efficaces qu'un percepteur*. In M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 97-128). Bruxelles : Labor.

Bloom Benjamin (1987), *A response to Slavin's mastery learning reconsidered*, Review of Educational Research, 57(4),507-508.

Bold Tessa, Filmer Deo, Martin Gayle, Molina Ezéquiel, Stacy Brian, Rockmore Christophe, Svensson Jakob et Wane Waly (2017), *Enrollment without learning : Teacher effort, knowledge, and skill in primary schools in Africa*, Journal of Economic Perspectives, 31(4), 185-204.

Brophy Jere E. et Good Thomas L. (1986), *Teacher behavior and student achievement*. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 328-375). New York : Collier Macmillan.

Lévy-Leboyer Claude (2004), *Cultural intelligence : Individual interactions across cultures*. Personnel Psychology, 2004, vol. 57, no 3, p. 792.

Cosentino Clemencia et Sridharan Swetha (2017), *Improving Teacher Quality : Lessons Learned from Grantees of the Partnership to Strengthen Innovation and Practice in Secondary Education*. Mathematica Policy Research

Glen-Bédard, S. (2016), *L'intervention de pilotage et le leadership*. Recueil inédit, Université de Sherbrooke.

Grossman, Pamela, Loeb Susanna, Cohen Julia, Hammerness Karen, Wyckoff James H., Boyd Donald J., et Lankford Hamilton (2010), *Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school english language arts and teachers' value-added scores*. CALDER Working paper n°45.

Leithwood Kenneth, Jantzi Doris et Steinback Rosanne (1999), *Changing Leadership For Changing Times*. Philadelphia : Open university press.

Wang Margaret C., Haertel Geneva D. et Walberg Herbert J. (1993), *Toward a knowledge base for school learning*. Review of Educational Research, Fall 1993, Vol. 63, No. 3, pp. 249-29.