

Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale

Profile of primary school teachers in Burkina Faso: building a typology by analyzing teaching practices and their relationship to initial teacher education

El perfil de los maestros de primaria en Burkina Faso: construcción de una tipología para el análisis de las prácticas educativas y su relación con la formación inicial

Afsata Paré-Kaboré et François Sawadogo

Volume 45, numéro 3, hiver 2018

La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1046418ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1046418ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paré-Kaboré, A. & Sawadogo, F. (2018). Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale. *Éducation et francophonie*, 45(3), 83–105. <https://doi.org/10.7202/1046418ar>

Résumé de l'article

Le programme Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (OPERA) a été mis en oeuvre au Burkina Faso de 2013 à 2015. Des analyses de pratiques enseignantes ont été faites sur la base d'observations de 90 enseignantes et enseignants de deuxième et sixième année du primaire lors d'une première phase et de 41 d'entre eux lors d'une seconde phase. L'analyse des données recueillies auprès des 41 enseignants observés au cours des deux phases ont permis d'établir deux types de profils : 1) des profils de représentations – « enseignement » ou « apprentissage » – du processus enseignement-apprentissage; 2) des profils de pratiques effectives révélant un profil relationnel positif, trois profils pédagogiques et trois profils didactiques. Après les avoir présentés, cet article propose une discussion sur ces profils en les mettant en lien avec les programmes de formation des enseignantes et enseignants. On constate qu'il n'existe pas de profil de pratiques pur ou définitif, le contexte amenant les enseignants à s'adapter. Néanmoins, le domaine didactique apparaît souvent moins investi que les deux autres par les enseignants, ce qui semble en phase avec l'orientation de leur formation, soit la pédagogie par objectifs.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Le profil du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso : construction d'une typologie par l'analyse des pratiques enseignantes et relation avec la formation initiale

Afsata PARÉ-KABORÉ

Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

François SAWADOGO

Université Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

RÉSUMÉ

Le programme Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (OPERA) a été mis en œuvre au Burkina Faso de 2013 à 2015. Des analyses de pratiques enseignantes ont été faites sur la base d'observations de 90 enseignantes et enseignants de deuxième et sixième année du primaire lors d'une première phase et de 41 d'entre eux lors d'une seconde phase. L'analyse des données recueillies auprès des 41 enseignants observés au cours des deux phases ont permis d'établir deux types de profils : 1) des profils de représentations – « enseignement » ou « apprentissage » – du processus enseignement-apprentissage; 2) des profils

de pratiques effectives révélant un profil relationnel positif, trois profils pédagogiques et trois profils didactiques. Après les avoir présentés, cet article propose une discussion sur ces profils en les mettant en lien avec les programmes de formation des enseignantes et enseignants. On constate qu'il n'existe pas de profil de pratiques pur ou définitif, le contexte amenant les enseignants à s'adapter. Néanmoins, le domaine didactique apparaît souvent moins investi que les deux autres par les enseignants, ce qui semble en phase avec l'orientation de leur formation, soit la pédagogie par objectifs.

ABSTRACT

Profile of primary school teachers in Burkina Faso: building a typology by analyzing teaching practices and their relationship to initial teacher education

Afsata PARÉ-KABORÉ, Norbert Zongo University, Koudougou, Burkina Faso
François SAWADOGO, Norbert Zongo University, Koudougou, Burkina Faso

The program Observation of teacher practices in relation to pupil learning (OPERA research programme) was implemented in Burkina Faso from 2013 to 2015. Analyses of teaching practices in the first phase were based on the observations of 90 grade 2 and grade 6 primary school teachers and of a sub-sample of 41 teachers in the second phase. Two types of profiles emerged from the analysis of the data collected from the 41 teachers observed during both phases: 1) profiles of "teaching-centered" and "learning-centered" representations of the teaching-learning process; 2) actual teaching practice profiles revealing a positive relational profile, three pedagogical profiles and three didactical profiles. After presenting them, we discuss these profiles in relation to teacher education programs. It appears that there is no such thing as a pure or definitive profile of practice; teachers adapt according to the context. Nevertheless, the didactic domain seems often less invested than the other two; which reflects the orientation of the country's teacher preparation programs, i.e., pedagogy by objectives.

RESUMEN

El perfil de los maestros de primaria en Burkina Faso: construcción de una tipología para el análisis de las prácticas educativas y su relación con la formación inicial

Afsata PARÉ-KABORÉ, Universidad Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso
François SAWADOGO, Universidad Norbert Zongo, Koudougou, Burkina Faso

El programa Observación de prácticas educativas y su relación con los aprendizajes de los alumnos (OPERA) se implementó en Burkina Faso entre 2013 y 2015. Los análisis

de la pratiques éducativas fueron realizados sobre la base de observaciones de 90 maestros y maestras de segundo a sexto grado de primaria durante la primera fase y de 41 de ellos durante la segunda fase. El análisis de los datos recopilados entre los 41 maestros observado durante las dos fases no han permitido establecer dos tipos de perfil: 1) los perfiles de las representaciones de la «enseñanza» o del «aprendizaje» del proceso enseñanza-aprendizaje; 2) los perfiles de las prácticas efectivas que muestran un perfil relacional positivo, tres perfiles pedagógicos y tres perfiles didácticos, Después de ser presentados, este artículo propone una discusión sobre dichos perfiles relacionándolos con los programas de formación del magisterio. Se constata que no hay un perfil de prácticas puro o definitivo, el contexto conduce al maestro a adaptarse. Sin embargo, el campo didáctico aparece menos involucrado que los otros.

INTRODUCTION

Dans son dernier rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) reconnaît que l'objectif 6¹ concernant la qualité de l'éducation n'est pas atteint (UNESCO, 2014). La situation en Afrique subsaharienne est particulièrement critique, le rapport soulevant, entre autres, des problèmes relatifs au recrutement et à la formation des enseignantes et enseignants.

C'est dans cette logique que la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) a souligné les difficultés liées à la pratique enseignante lorsque l'on est dans un contexte de réforme curriculaire. Ces difficultés viennent principalement du fait qu'il y a un manque d'informations sur les pratiques enseignantes. La nécessité d'améliorer les pratiques suppose en effet d'avoir des informations sur celles-ci et pour cela, la stratégie la plus productive est l'observation. C'est ainsi que le programme de recherche Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves (OPERA) s'est intéressé aux profils d'enseignantes et enseignants en Afrique subsaharienne, particulièrement au Burkina Faso.

Les observations en classe dans le cadre du programme OPERA ont été faites en deux phases distantes de trois mois : 90 enseignantes et enseignants ont été observés lors de la première phrase, et 41 d'entre eux lors de la seconde phrase. Le présent article

1. Cet objectif est décrit comme suit: « Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (source : UNESCO, 2005, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2005*. P.30).

présente les données relatives au sous-échantillon de 41 enseignantes et enseignants. Bien que l'article ne rende pas compte de la totalité des résultats du programme de recherche OPERA, il brosse un tableau de ce programme avant de s'attarder aux profils des 41 enseignantes et enseignants. Il décrit ces profils, puis propose une discussion sur ceux-ci en les mettant en lien avec les programmes de formation des enseignants.

PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE RECHERCHE OPERA

Objet de la recherche

Conçu dans une logique ascendante et mené avec *divers partenaires du milieu de l'enseignement*, le programme de recherche OPERA a pour objectif d'étudier, à partir d'observations, les pratiques enseignantes effectives en Afrique subsaharienne en choisissant un pays pilote, le Burkina Faso. L'objet de la recherche est complexe: les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage, les processus interactifs contextualisés. Quelques mots sur les modalités d'accès à la profession enseignante, la formation du personnel enseignant et la carrière en enseignement au Burkina Faso permettront une meilleure compréhension des constats faits.

Portrait du métier de l'enseignement primaire au Burkina Faso

Le programme de recherche OPERA s'intéresse à l'enseignement primaire, ordre d'enseignement ciblé pour l'objectif d'éducation pour tous, que la communauté internationale avait fixé en 2000 pour 2015. Au moment de la conception de cette recherche, il était certain que le Burkina Faso n'atteindrait pas cet objectif, surtout en ce qui a trait à la dimension de la qualité. C'est cette dimension qui sous-tend le programme OPERA, qui reconnaît l'importance du rôle des enseignantes et enseignants en la matière. Comment se présente leur formation avant et pendant leur exercice professionnel ? Quel est leur plan de carrière ?

Le tableau 1 présente, selon la fonction occupée par l'enseignante ou l'enseignant, le niveau de formation minimal au recrutement, la durée de formation, le mode de titularisation et le diplôme exigé, le cas échéant. Le plan de carrière comprend cinq postes, d'instituteur (recruté sans formation initiale) ou instituteur adjoint à instituteur principal, ce dernier poste pouvant être occupé après dix ou quinze années d'expérience selon le mode d'accès. Notons que les postes d'instituteur adjoint et d'instituteur sont en voie de disparition. Une fois ce processus achevé, le poste d'entrée sera

celui d'instituteur adjoint certifié. Ces institutrices et instituteurs sont formés dans les Écoles nationales (ou privées²) des enseignants du primaire.

Tableau 1. **Plan de carrière du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso**

Poste	Niveau de formation minimal au recrutement	Durée de formation	Mode de titularisation	Diplôme professionnel exigé
Instituteur adjoint	Brevet d'études du premier cycle (BEPC)	Sans formation initiale et le Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 précise ceci : - « Les Instituteurs adjoints ont vocation à accéder à l'emploi d'Instituteur adjoint certifié dans les conditions de recrutement prévues pour cet emploi. » (p. x) - « L'emploi d'Instituteur adjoint est mis en voie d'extinction » (p. x)	Après cinq (5) années d'enseignement effectif dans les classes, il peut prendre part à l'examen du Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP), devenant s'il est admis un instituteur adjoint certifié (catégorie ci-après).	Sans diplôme professionnel
Instituteur adjoint certifié	BEPC	Deux cas sont possibles : • Un ou deux ans de formation selon les promotions. • Sans formation initiale, mais de la formation continue et succès à l'examen du CEAP après 5 ans au moins de pratique en tant qu'Instituteur adjoint.	Dès la sortie de l'école ou après	CEAP ou tout autre diplôme reconnu équivalent
Instituteur	Baccalauréat ³	Sans formation initiale et le Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 04 août 2006 précise ceci : - « Les Instituteurs ont vocation à accéder à l'emploi d'Instituteur certifié dans les conditions de recrutement prévues pour cet emploi. » (p. x) - « L'emploi d'Instituteur est mis en voie d'extinction » (p. x)	Après cinq (5) ans dans l'Administration, dont trois (3) ans comme instituteur, il peut subir les épreuves écrites, pratiques et orales du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP) et devenir instituteur certifié s'il est admis. Il entre alors dans la catégorie suivante.	Sans diplôme professionnel
Instituteur certifié	BEPC au moins et être déjà instituteur ou instituteur adjoint certifié	Formation continue sur le terrain	Après cinq (5) ans au moins dans l'Administration, dont trois (3) ans comme instituteur adjoint certifié ou instituteur et après avoir réussi les épreuves écrites, pratiques et orales du CAP.	CAP ou tout autre diplôme reconnu équivalent
Instituteur principal	Baccalauréat au moins et être déjà instituteur certifié	Formation de 9 mois à l'École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS-UK)	Après cinq (5) ans au moins dans l'Administration, dont trois (3) ans comme instituteur certifié.	CSAP

Source : Adapté de Altet, Paré-Kaboré et Sall (2015, p. 31)

2. Les Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP) ont été autorisées à partir de 2010 pour pallier l'insuffisance de personnel enseignant formé par les établissements publics. Toutefois, on a observé une prolifération de ces écoles, amenant le Ministère de l'Éducation Nationale à revoir son plan en 2017 sur la création des EPFEP. Leur nombre sur l'ensemble du territoire national est passé de 57 en 2014-2015 à 148 en 2016.
3. Il s'agit du Baccalauréat du type français, diplôme de fin des études secondaires permettant l'accès aux études supérieures.

Le tableau 2 fournit des indications sur le programme de formation initiale des enseignants, qui comporte des domaines et des modules. On notera l'absence de modules dits « didactiques », les modules intitulés « pédagogies des disciplines » étant sans doute perçus comme équivalents.

Tableau 2 **Programme de formation initiale du personnel enseignant du primaire au Burkina Faso**

Domaine	Modules	Nombre d'heures	Modalités de formation
1. Gestion pédagogique du système éducatif	Pédagogie générale	50	Présentation, observation, explication, démonstration, exposé, brainstorming, recherche avec des supports pédagogiques tels des documents, des textes, des dessins, des schémas
	Évaluation des connaissances	30	
	Gestion du système éducatif	30	
	Total	110	
2. Psychologie	Psychologie de l'enfant	35	
	Psychologie de l'apprentissage	35	
	Psychologie sociale	10	
	Total	80	
3. Pédagogie des disciplines instrumentales	Pédagogie du français	70	
	Pédagogie du calcul	70	
	Total	140	
4. Pédagogie des disciplines d'éveil	Généralités	Non précisé	
	Pédagogie de l'histoire		
	Pédagogie de la géographie		
	Pédagogie des Sciences de la vie et de la Terre (SVT)		
	Pédagogie de l'étude du milieu		
	Pédagogie de l'éducation physique		
	Pédagogie du dessin		
	Pédagogie du chant		
	Pédagogie de la poésie		
	Pédagogie de la morale et du civisme		
	Pédagogie des activités pratiques de production		
Total	100		
5. Législation	Législation scolaire	40	
	Morale professionnelle	40	
	Total	80	
Remise à niveau	Le français	50	
	Le calcul	50	
	L'histoire	20	
	La géographie	20	
	Les sciences de la vie et de la terre	40	
	Total	180	
Total général		690	

Source : Paré-Kaboré (2009, p. 491)

Durant leur carrière, les enseignantes et enseignants burkinabé bénéficient de cadres de formation continue surtout qualifiante: des groupes d'animation pédagogique, des conférences générales, des stages de recyclage, portant sur des thématiques qui peuvent être déterminées à l'échelle nationale, notamment pour ce qui est des conférences générales, ou émaner des besoins spécifiques du terrain. En outre, un système d'encadrement administratif et pédagogique est assuré par les cadres pédagogiques (institutrices et instituteurs principaux, conseillères et conseillers pédagogiques, inspectrices et inspecteurs de l'enseignement primaire), dont la direction d'école. Il y a donc une volonté d'offrir de la formation continue au personnel enseignant, mais on n'atteint pas toujours les prévisions en raison du manque de ressources.

Signalons pour terminer que la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants du primaire au Burkina Faso est marquée par la pédagogie par objectifs. Celle-ci contribue à façonner la pratique enseignante, comme les observations ont permis de le constater.

Approche théorique

Comme le montrent les travaux du Réseau Observation des pratiques enseignantes (OPEN) (Altet, 2002, 2009, 2013; Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004) et les nombreux autres travaux de recherche (Berrada, 2010; Hamre *et al.*, 2013; Hattie, 2003, 2009, 2012; Hattie et Yates, 2013; Meehan, 1981; Meehan *et al.*, 2004; Rolland, 2008; Stallings, 1975; Stallings et Knight, n.d.; Wragg, 1994, 2002), on ne peut pas comprendre les pratiques enseignantes en les étudiant uniquement à partir des méthodes d'enseignement utilisées. Une pratique enseignante recouvre des procédures et des produits, mais aussi des processus interactifs, cognitifs, relationnels, psychologiques et contextuels. La pratique ne peut être considérée comme l'application d'une méthode, car chaque enseignante ou enseignant applique la méthode à sa façon. Une pratique enseignante, selon Altet (2009), se traduit par la mise en œuvre des compétences d'une personne en situation professionnelle. Dans cette dynamique, et en référence à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1985), la pratique enseignante qui favorise une implication active de l'élève dans la construction des savoirs semble la mieux indiquée.

Tous ces travaux ont permis de définir la pratique enseignante dans sa multidimensionnalité autour de trois volets ou domaines constitutifs qui sont en interaction: 1) le domaine relationnel qui recouvre le climat créé en classe; 2) le domaine pragmatique-pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées en classe; 3) le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux de savoir (Vinatier et Altet, 2008). C'est l'articulation entre ces domaines et leurs dimensions que les recherches s'efforcent de mettre au jour, et ce sont ces trois domaines qui ont été retenus pour servir de cadre d'observation pour le programme OPERA.

Le domaine relationnel est composé des relations, des attitudes, du non-verbal, des sollicitations de l'enseignante ou l'enseignant et des réactions des élèves. Ce climat peut être positif lorsqu'il est dominé par l'empathie de l'enseignant, la confiance envers les élèves et la valorisation de ceux-ci. Au contraire, le climat peut être négatif s'il y a une rigidité, un excès de contrôle, une imposition et une non-adaptation aux élèves de la part de l'enseignante ou l'enseignant.

Le domaine pragmatique-pédagogique-organisationnel (*domaine pédagogique* pour simplifier) renvoie aux activités, à l'organisation et à la gestion de la classe et des conditions d'apprentissage ainsi qu'aux facilitateurs d'apprentissage. Il y est donc question des aspects suivants: la dynamique du groupe-classe et le type d'autorité, la gestion des règles de fonctionnement et des conflits, l'organisation et la gestion des conditions d'apprentissage (productivité, temps d'apprentissage), le format des activités, les types de situations d'apprentissage de même que les styles et stratégies pédagogiques (choix des méthodes pédagogiques) de l'enseignante ou l'enseignant.

Quant au domaine didactique-épistémique (*domaine didactique* pour simplifier), il concerne la gestion des apprentissages et des contenus: les aides et supports à l'enseignement-apprentissage, la conceptualisation, les consignes, les savoirs antérieurs, les acquis nouveaux, la structuration des savoirs, la gestion des erreurs, l'évaluation et la régulation, les remédiations. Ce domaine renvoie aussi au registre de langue à privilégier selon le niveau de la classe et au choix même de la langue d'enseignement.

Dans la réalité de la pratique enseignante, les trois domaines sont interreliés et fonctionnent ensemble: par ses actions et interactions, toute personne qui enseigne construit un «climat relationnel» dans sa classe et, pour faire la classe, remplit un double rôle, «à la fois pédagogique et didactique», deux fonctions reliées et complémentaires (Leinhardt, 1986). Comme l'écrit Develay: «Pédagogie et didactique sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité» (1997, p. 64).

Dans bon nombre de recherches (notamment Develay, 1992; Altet, 2002), on distingue les pratiques enseignantes déclarées, constatées et attendues. Les pratiques déclarées concernent ce que disent faire les sujets. Leurs propos sont recueillis à l'aide de questionnaires ou d'entretiens. Le discours des enseignantes et enseignants sondés à propos de leur activité comporte, outre leurs représentations, la part de conscientisation de leur propre activité, une part de ce qu'ils ont intégré ce qu'il convenait de faire. La représentation porte sur la construction de l'enseignante ou l'enseignant du processus d'apprentissage, de ses finalités et de la place de l'élève. C'est en quelque sorte la conception de l'enseignant du processus enseignement-apprentissage qui influe nécessairement sur sa pratique. Cette conception peut être orientée sur l'apprentissage (mettant l'accent sur l'activité de l'élève) ou sur l'enseignement (mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant).

Par pratiques enseignantes constatées ou effectives, on entend l'activité qu'exercent effectivement les enseignantes et enseignants principalement en situation de classe. On y accède à partir d'observations privilégiant les dimensions ou variables qui ont une force organisatrice particulière dans le processus d'enseignement. Des entretiens sont menés avant et après les observations pour enrichir ces observations.

Quant aux pratiques attendues, elles correspondent aux attentes et aux injonctions auxquelles le personnel enseignant est soumis. Les attentes relèvent de l'organisation sociale. Les injonctions sont plus particulièrement formulées par l'établissement scolaire à travers un code de conduite ainsi que par les cadres et les personnes qui donnent de la formation continue. Les attentes envers le personnel enseignant ainsi que certains éléments de la désirabilité sociale sont recueillis à partir de textes officiels, de questionnaires et d'entretiens.

Ces distinctions dans les pratiques enseignantes ont été prises en compte dans la stratégie de recherche du programme OPERA pour répondre aux questions suivantes :

- Comment un enseignant fonctionne-t-il pour parvenir à faire avancer sa séance vers l'objectif?
- Comment procède-t-il auprès de ses élèves pour les faire réussir dans leur apprentissage?
- Quelles sont les caractéristiques de la pratique enseignante du point de vue des processus organisateurs (relationnel, pédagogique, didactique)?
- Quels sont les domaines de ces pratiques qui interviennent le plus dans les résultats des apprentissages?

Approche méthodologique

Le programme OPERA a adopté une méthode de recherche mixte (quantitative et qualitative) pour répondre à ces questions. L'observation directe des pratiques en classe y occupe une place centrale. L'observation est ici définie au sens large « comme un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur, et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (De Ketele, 1980, p. 27). L'attention volontaire consiste à recueillir de manière systématique, descriptive et narrative des faits (événements, actions, paroles, comportements, etc.) qui se déroulent en classe. Dans le cadre du programme OPERA, l'observation a été effectuée à l'aide de diverses méthodes (vidéo, enregistrements sonores et prise de notes). Tous les outils utilisés pour recueillir les données nécessaires ont fait l'objet d'une co-construction avec les actrices et acteurs locaux pour garantir leur adaptation au contexte du Burkina Faso.

1.4.1. Échantillonnage

Les écoles et classes de l'échantillon du programme de recherche OPERA sont issues de l'échantillon global de 200 écoles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (PASEC)-Burkina Faso pour ses nouveaux tests administrés en 2014⁴. Comme pour le PASEC, ce sont les enseignantes et enseignants des classes de deuxième et de sixième année qui ont été observés dans le cadre du programme OPERA. La couverture des zones du PASEC, l'accessibilité des écoles dans ces zones et la nécessité de prendre en compte des écoles de natures différentes (urbaines, semi-urbaines, rurales) sont les critères qui ont servi à la constitution de l'échantillon d'écoles et de classes du programme OPERA.

Après un premier traitement des données de la première phase d'observation, à laquelle ont participé 90 enseignantes et enseignants, nous avons constitué un sous-échantillon pour la deuxième phase, pour des raisons de diversification des profils d'enseignants et des résultats des élèves. Il était prévu d'observer 45 enseignantes et enseignants (la moitié de l'échantillon de départ), mais 41 ont pu l'être pour des raisons de disponibilité. Comme on peut le voir dans le tableau 3, le sous-échantillon constitué pour la deuxième phase comporte, de manière relativement équilibrée, des femmes et des hommes ainsi que des classes des deux niveaux scolaires ciblés: 19 classes de deuxième année du primaire appelé cours préparatoire deuxième année (CP2) et 22 classes de sixième année du primaire correspondant au cours moyen deuxième année (CM2).

Tableau 3. **Sous-échantillon de 41 enseignantes et enseignants observés lors des deux phases**

Sexe			Nombre de classes		Nombre de séances observées lors de la deuxième phase			
Total	F	H	CP2	CM2	Total	Français	Calcul	Éveil
41	19	22	19	22	120	41	41	38

4. En effet, la recherche OPERA s'est articulée autour de l'évaluation internationale du PASEC qui était en cours au Burkina Faso. Les évaluations du PASEC se font à l'aide d'outils standardisés qui permettent d'apprécier le niveau d'acquisition des élèves sur un score de 100 au début et à la fin du primaire dans les domaines du calcul et du français. Les prochaines évaluations concerneront l'évaluation des connaissances du personnel enseignant lui-même dans ces domaines disciplinaires.

1.4.2. Cadre instrumental

Les modalités qui ont encadré la collecte de données sont les suivantes :

- mener une étude sur le contexte éducatif burkinabé et sur la formation et la gestion du personnel enseignant du primaire;
- recueillir des données par questionnaire pour les 90 enseignantes et enseignants de deuxième et de sixième année provenant de 45 écoles primaires réparties dans différentes régions du pays;
- recueillir des données par questionnaire pour les directions de ces écoles;
- faire des observations en classe dans trois disciplines (éveil, calcul et français) auprès :
 - d'un échantillon des 90 enseignantes et enseignants lors de la première phase;
 - d'un sous-échantillon de 41 enseignants lors de la deuxième phase (qui a eu lieu 3 mois après la première et qui inclut des enregistrements vidéo);
- mener des entretiens avec les enseignantes et enseignants avant et après chaque séance d'observation lors des deux phases;
- recueillir les notes des élèves en classe et leurs résultats à l'évaluation réalisée dans le cadre du PASEC.

Les observations ont été réalisées par des binômes, chaque membre encadré par une superviseure ou un superviseur. À partir d'outils papier, chaque membre du binôme notait les informations observées en faisant un relevé systématique « de l'ensemble des tours de parole et des activités de l'enseignant et des élèves de la classe observée, du début à la fin de la séance observée (séance de 30 min environ) » (Altet, Paré-Kaboré et Sall, 2015, p. 69). Chaque observation était précédée d'un entretien avec l'enseignant sur ses intentions et immédiatement suivie par un autre entretien avec lui, sur l'appréciation de sa leçon, et avec quelques élèves, sur ce qu'elles et ils ont pu apprendre.

Codification des données d'observation en classe

Les données d'observation notées sur papier ont été codifiées de manière concertée par les membres de chaque binôme à l'aide de la grille d'observation présentée dans le tableau 4. Comportant 3 domaines (relationnel, pédagogique, didactique) et 16 dimensions, cette grille a permis de codifier les interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et ses élèves (échanges verbaux et non verbaux) ainsi que leurs activités.

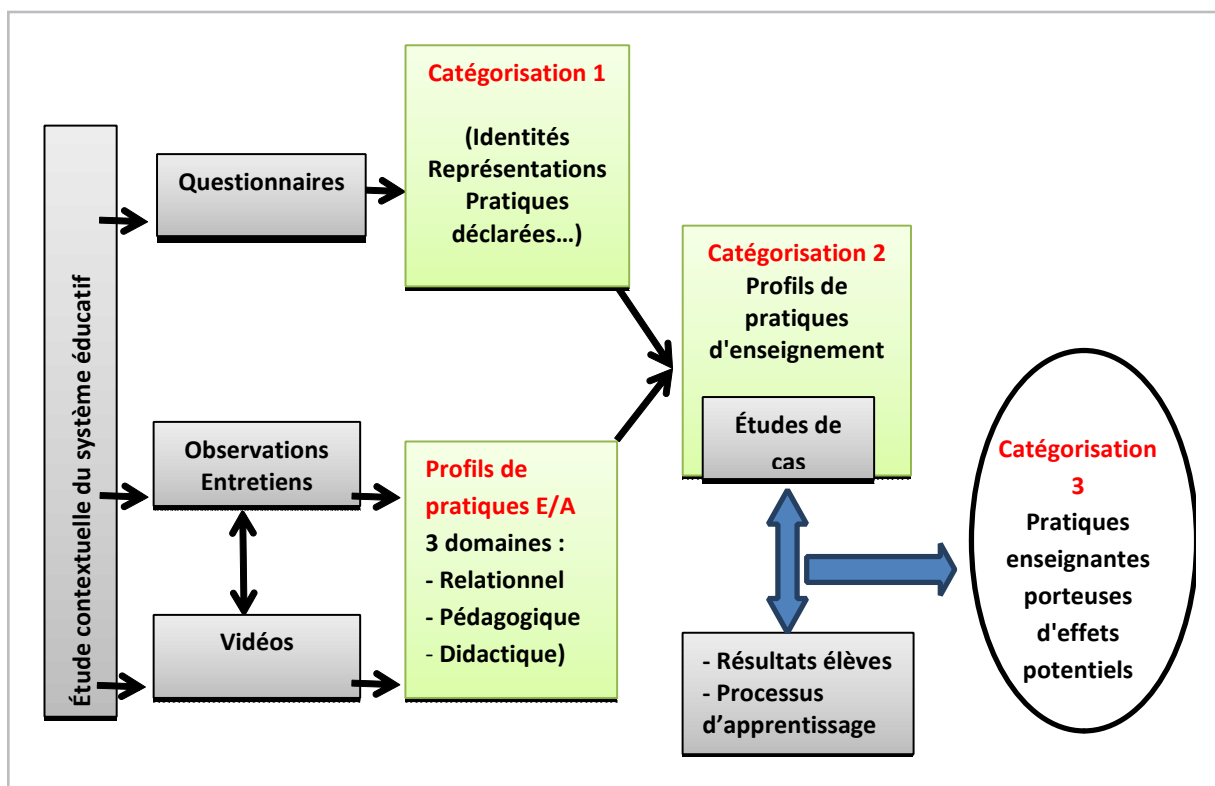
Tableau 4. **Grille d'observation**

Domaine	Dimension
Relationnel (non-verbal + climat relationnel)	> D0.1 + D1.1: non-verbal et climat relationnel positif > D0.2 + D1.2: non-verbal et climat relationnel négatif
Pragmatique-pédagogique-organisationnel	> D2.1: Conditions d'apprentissage: organisation temps, espace, règles > D2.2: Gestion du groupe-classe > D2.3: Questions fermées > D2.4: Questions ouvertes > D2.5: Facilitation d'apprentissage: objectifs, stimulation, explications, choix situations > D2.6: Évaluation > D2.7: Tâches (d'application ou de recherche), mise en activité individuelle élève, respect temps d'apprentissage
Didactique-épistémique	> D3.1: Épistémique, conceptualisation, interdisciplinarité, résolution de problèmes > D3.2: Démarche: consignes, rappel, aides didactiques > D3.3: Gestion de l'erreur, régulation, remédiation > D3.4: Acquisitions: Fixation par répétitions > D3.5: Acquisitions: structuration, transfert, métacognition > D3.6: Différenciation > D3.7: Utilisation des langues d'enseignement

Analyse des données

Les données de la recherche OPERA ont été analysées en deux étapes: la première consiste en une analyse globale portant sur les 90 enseignantes et enseignants et la seconde, en une analyse plus poussée portant sur les 41 enseignants observés lors des deux phases. Le modèle d'analyse progressif permettant le repérage des profils enseignants est présenté dans le graphique 1.

Graphique 1. **Processus d'analyse des données**



Source: Adapté de Altet, M., Paré-Kaboré, A., et Sall, H. N. (dir.) (2015, p.75)

Trois niveaux de catégorisation peuvent servir à établir les profils enseignants :

- Le premier niveau renvoie aux caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignantes et enseignants ainsi qu'à la représentation qu'ils ont du processus enseignement-apprentissage, représentations décelées par l'analyse des réponses données aux questions du questionnaire.
- Le deuxième niveau repose sur les pratiques observées et tente de situer chaque enseignante ou enseignant par rapport aux trois domaines (relationnel, pédagogique, didactique).
- Le troisième niveau essaye de situer les enseignants par rapport à la performance de leurs élèves (moyennes de classe et tests du PASEC), allant dans le sens de l'objet du programme OPERA, comme indiqué plus haut. Signalons que ce niveau de catégorisation n'est pas traité dans le présent article.

L'affinement des profils a été fait à partir de l'analyse en composantes principales (ACP), qui consiste en une approche complémentaire du deuxième niveau de catégorisation en trois profils. L'ACP permet d'établir des composantes pouvant servir à expliquer les phénomènes étudiés. Dans la recherche OPERA, les résultats de l'exploitation des

données d'observation sont croisés avec les données de la première catégorisation (profils professionnels du personnel enseignant). Les résultats présentés dans les sections qui suivent portent sur l'ensemble des 41 enseignantes et enseignants du sous-échantillon, proviennent de l'exploitation des données recueillies lors des deux phases d'observation et visent à faire émerger des « profils de pratiques d'enseignement » selon la perspective de l'ACP. Cela a permis, par exemple, pour le domaine pédagogique d'établir trois composantes correspondant à trois profils pédagogiques dominants, comme nous le verrons plus loin.

RÉSULTATS

Les résultats que nous présentons et la discussion qui s'ensuit sont relatifs au sous-échantillon de 41 enseignantes et enseignants qui ont été observés deux fois et prennent en compte les données des questionnaires et des observations en classe ainsi que l'étude contextuelle sur la formation et la gestion du personnel enseignant.

Profils socioprofessionnels : nombre d'années de service et représentation de l'apprentissage (catégorisation 1)

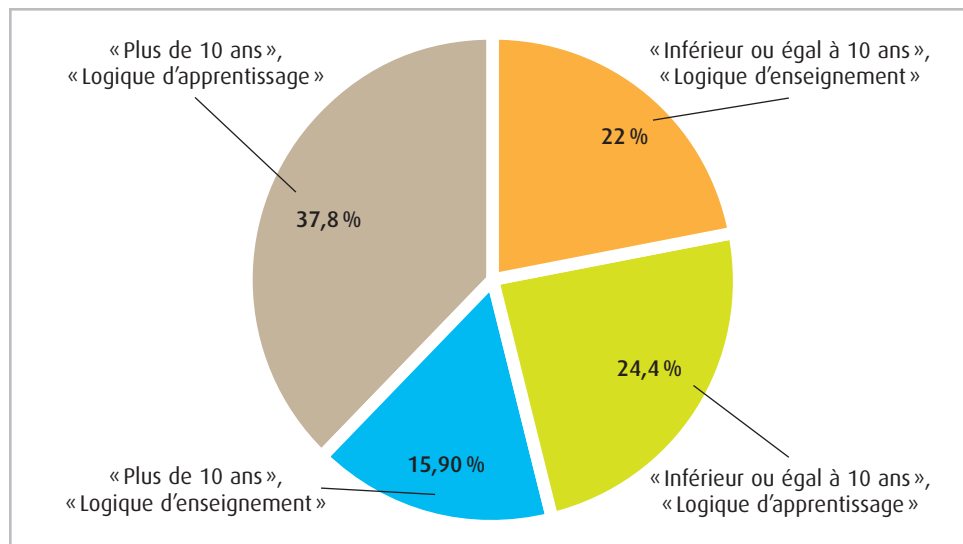
Le premier niveau de catégorisation repose sur les caractéristiques objectives du nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage, information fournie par le questionnaire que les enseignantes et enseignants ont eu à remplir. Nous nous intéressons donc ici à leurs pratiques déclarées, permettant d'induire la nature de leur représentation du processus enseignement-apprentissage, orientée soit vers l'enseignement (accent mis sur l'activité de l'enseignante ou l'enseignant), soit vers l'apprentissage (accent mis sur l'activité de l'élève).

Comme l'indique le graphique 2, selon les 38 réponses valides⁵ parmi les 41 du sous-échantillon,

- 8 enseignants (22,00 %) privilégient une logique d'enseignement et ont une ancienneté inférieure ou égale à 10 ans;
- 10 enseignants (24,40 %) privilégient une logique d'apprentissage et ont une ancienneté égale ou inférieure à 10 ans;
- 5 enseignants (15,90 %) privilégient une logique d'enseignement et ont une ancienneté supérieure à 10 ans;
- 15 enseignants (37,80 %) privilégient logique d'apprentissage et ont une ancienneté supérieure à 10 ans.

5. La validité ici fait référence aux réponses exploitables des répondantes et répondants et reconnues par le logiciel de traitement des données. Il arrive que certains répondants ne fournissent pas de réponses à certaines questions ou que la réponse fournie ne soit pas cohérente avec la question posée. Ces types de situations ne sont pas pris en compte dans l'analyse.

Graphique 2. Répartition de l'ensemble des enseignants selon le nombre d'années de service dans l'enseignement et la représentation de l'apprentissage



Une longue expérience du métier semble s'accompagner d'une représentation du processus enseignement-apprentissage orientée sur une logique d'apprentissage. Ce constat est-il nuancé selon le niveau scolaire de la classe et selon qu'il s'agit de femmes ou d'hommes?

En ce qui concerne la classe, parmi les 19 enseignantes et enseignants du sous-échantillon qui tiennent un cours préparatoire de deuxième année (CP2), 7 adoptent une logique d'enseignement et 11 une logique d'apprentissage (une réponse non valide). La logique d'apprentissage l'emporte donc chez les enseignants d'un CP2, mais essentiellement chez ceux ayant une ancienneté supérieure à dix ans (7 sur 9). Sur les 22 enseignantes et enseignants qui tiennent un cours moyen de sixième année (CM2), 6 appliquent une logique d'enseignement et 14 une logique d'apprentissage (deux réponses non valides). À la lumière de ces constats, nous pouvons dire que la logique d'apprentissage l'emporte quel que soit la classe, mais l'ancienneté dans le métier semble discriminer surtout les enseignantes et enseignants d'un CP2.

Pour ce qui est du sexe, les femmes semblent plus enclines à adopter une logique d'enseignement que les hommes, car selon les 38 réponses valides (18 femmes et 20 hommes), les femmes se répartissent équitablement entre les deux logiques, alors qu'un peu plus de la moitié des hommes (11 sur 20) tendent vers une logique d'apprentissage.

Les profils de pratiques (catégorisation 2)

Comme on peut le voir dans les tableaux 5 et 6, trois profils pédagogiques et trois profils didactiques ressortent de l'analyse en des composantes principales.

Tableau 5. **Trois profils pédagogiques issus de l'ACP avec les dimensions corrélées entre elles**

Profil pédagogique	Description des dimensions
Profil 1: enseignant questionneur et stimulateur	<ul style="list-style-type: none">• Interrogation fermée• Interrogation ouverte• Facilitation des apprentissages, stimulation, explication, choix situation
Profil 2: enseignant organisateur de conditions d'apprentissage et de classe	<ul style="list-style-type: none">• Organisation temps, espace, règles, objectifs, compétence• Gestion dynamique du groupe classe
Profil 3: enseignant évaluateur centré sur l'activité des élèves	<ul style="list-style-type: none">• Évaluation• Tâches, mise en activité des élèves (intellectuelle), respect temps apprentissage

Tableau 6. **Trois profils didactiques issus de l'ACP avec les dimensions corrélées entre elles**

Profil didactique	Description des dimensions
Profil 1: enseignant centré sur la construction et la structuration du savoir	<ul style="list-style-type: none">• Conceptualisation, construction épistémique• Régulation• Structuration des acquis/transfert/métacognition (D5)
Profil 2: enseignant centré sur la démarche didactique, les consignes, l'analyse et la correction des erreurs, les appuis différenciés	<ul style="list-style-type: none">• Démarche didactique• Différenciation et aides individuels
Profil 3: enseignant centré sur la fixation des savoirs par répétitions	<ul style="list-style-type: none">• Fixation des acquisitions• Langues d'enseignement

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque enseignante ou enseignant a, à la fois, un profil didactique et un profil pédagogique.

Les chercheuses et chercheurs ne font cette distinction que pour établir le poids des dimensions et domaines constitutifs des pratiques observées.

Le programme OPERA montre aussi que le personnel enseignant au Burkina Faso a des profils de pratiques composites, avec des domaines et des dimensions au poids varié. Il n'existe pas de profil pur ni de profil définitif en soi, le contexte d'exercice amenant l'enseignante ou l'enseignant à s'adapter au groupe-classe.

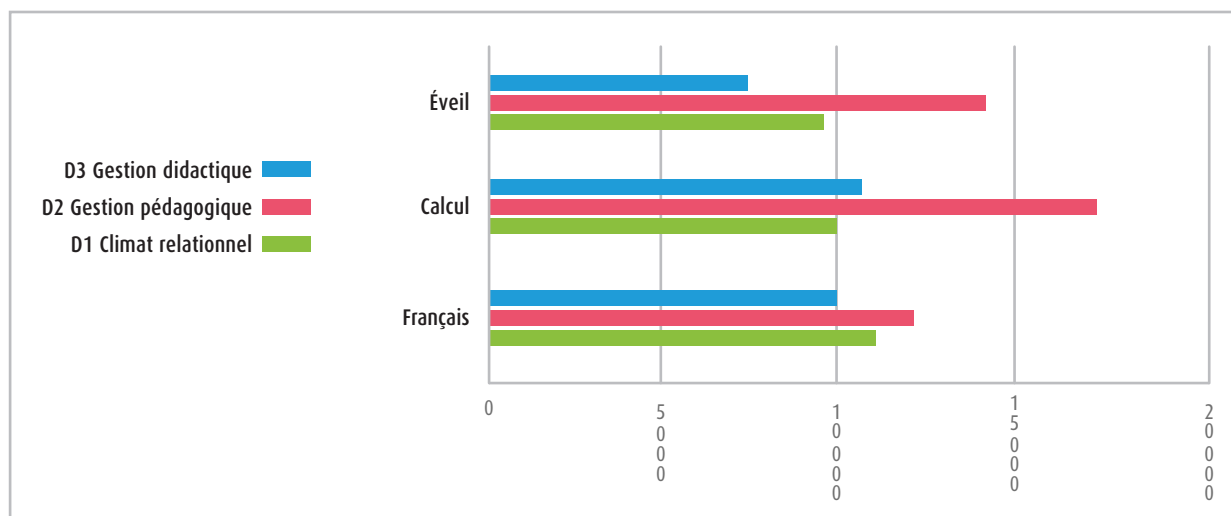
Les profils ont été appréciés en fonction du nombre d'occurrences observées lors des pratiques. Plus il y a d'occurrences d'activités relatives à un domaine ou à une dimension d'un domaine, plus ce domaine ou cette dimension est considéré comme fort; à l'inverse, il est considéré comme faible.

On note notamment que l'interrogation est très utilisée, mais il s'agit surtout de questions fermées: parmi les 26 039 éléments de pratiques enseignantes observés dans l'ensemble des classes, les questions fermées comptent à elles seules pour 39,73 %, les 60 % restants étant répartis entre les six autres dimensions que compte le domaine pédagogique. L'évaluation vient en deuxième position avec 15,63 % des observations, et ce, dans la logique de ce que recommande la pédagogie par objectifs, à savoir une vérification constante de la maîtrise des parcelles d'informations communiquées. La mise en activité des élèves est ce qui est le moins promue (4,79 % des observations).

La gestion didactique, qui occupe 28,26 % du total des observations, est principalement centrée sur la dimension D3.2 «Démarche: consignes, rappel, aides didactiques» (40,04 %) et sur la dimension D3.4 «Acquisitions: fixation par répétitions» (25,65 %). On observe très peu la dimension D3.6 «Différentiation», qui représente 2,50 % des observations.

La recherche a fait ressortir un profil relationnel positif chez presque tous les enseignants et enseignantes du sous-échantillon et chez un certain nombre d'entre eux, un profil pédagogique plus fort et un profil didactique moyen, voire faible, ou l'inverse ou encore deux profils équilibrés. Toutefois, les résultats montrent que les trois domaines occupent une place plus ou moins importante dans les pratiques observées. Globalement, le domaine didactique demeure le moins investi par les enseignants du sous-échantillon: 28,26 % (18 163 observations) des observations contre 40 % (26 039 observations) pour le domaine pédagogique et contre 31 % (20 059 observations) pour le domaine relationnel (voir le graphique 3). Lorsque l'on tient compte des disciplines, cette tendance demeure, à l'exception du calcul où le domaine didactique est un peu plus fort que le domaine relationnel.

Graphique 3. Nombre d'observations par domaine et par discipline



DISCUSSION

Au Burkina Faso, c'est surtout la pédagogie par objectifs qui est préconisée dans la formation du personnel enseignant, et la représentation de l'apprentissage est plutôt behavioriste, mais vise aussi une centration sur l'élève, qui « doit être capable de... ». Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant consiste alors à analyser les problèmes liés à l'enseignement-apprentissage et à concevoir ce processus en termes d'optimisation des ressources, d'évaluation des produits et des démarches pour atteindre au mieux les objectifs qu'il se fixe : une activité de l'élève, mais aussi une place-clé de l'enseignant qui impose *a priori* un découpage du savoir conformément aux programmes et aux recommandations officielles.

Par des allusions pendant la formation ou à l'occasion de stages, de séminaires, ou de façon personnelle, les enseignantes et enseignants burkinabés peuvent avoir découvert d'autres approches pédagogiques, comme l'approche par compétences, et des théories d'apprentissage, comme le constructivisme et le socioconstructivisme. Ce sont des enrichissements de type professionnel.

Si les résultats des observations montrent un climat relationnel positif dans les classes en général, c'est que les enseignants parviennent à instaurer une bonne atmosphère de travail en suscitant la participation des élèves, en montrant aux enfants de bonnes attitudes à adopter, en étant en mesure de gérer au mieux les tensions entre élèves ou de détendre le climat quand c'est nécessaire, et ce, malgré des classes surchargées. En effet, la taille moyenne des classes au primaire au Burkina

Faso est de 50 élèves, avec des disparités selon les zones. C'est ainsi que l'on trouve des salles de classe comptant plus de 150 élèves, notamment dans les zones urbaines et périurbaines de certaines régions. En raison sans doute du surpeuplement des classes et compte tenu de la volonté des enseignantes et enseignants de faire participer les élèves au déroulement des cours, comme c'est recommandé, l'interrogation est beaucoup utilisée.

Cela dit, si l'on tient compte du fait que le domaine relationnel est globalement positif, ce sont principalement les dimensions du profil didactique diagnostiquées plus faibles qui devront être le plus travaillées en formation. En effet, sans viser une égalité parfaite, l'enseignante ou l'enseignant doit parvenir à équilibrer les trois domaines au cours de sa pratique pour favoriser l'apprentissage.

Tous ces éléments de constats sont sans doute en phase avec l'orientation de la formation du corps enseignant: il met certes l'accent sur l'importance de faire participer les élèves, mais il le fait dans une logique plus instrumentale que constructive. Dans le premier cas, on est dans une logique de réussite immédiate et d'acquisition d'un savoir programmé. Dans le second, il s'agit plus d'une logique de développement de moyens pour que l'élève réussisse, étant au centre de l'apprentissage.

Les enseignantes et enseignants burkinabés évoluent dans un contexte qui les prépare à enseigner selon une logique de pédagogie par objectifs, guidés surtout par une trame d'objectifs très précis. On observe une volonté de faire participer l'élève, surtout par des questions fermées. Or cette approche a une portée de réussite surtout immédiate et donc peu durable et peu axée sur les moyens de réussir les apprentissages (Altet, 2013).

On pourrait donc se poser la question de savoir si le corps enseignant est préparé à assumer une autre forme de pratique proposant plus de réflexion pour les élèves. Le niveau de recrutement et la nature de la formation reçue sont-ils adéquats pour habilitier les enseignantes et enseignants à l'exigence de l'analyse de leurs pratiques? Sont-ils suffisamment outillés pour pouvoir s'interroger sur leurs pratiques, sur la relation entre celles-ci et les apprentissages des élèves, pour ainsi adapter constamment et adéquatement leurs pratiques aux individualités des élèves, aux contextes particuliers des classes observées?

Sur le plan pédagogique, la pléthore d'élèves dans les classes est une contrainte avec laquelle il faut composer, et le personnel enseignant le fait en tablant surtout sur la technique interrogative collective, les corrections collectives, l'autocorrection ou la régulation des exercices et des travaux en groupe. Dans un tel contexte, on peut saluer des pratiques adaptatives comme l'organisation de la classe en sous-groupes permanents de travail et la disposition en conséquence du mobilier. La mobilité de l'enseignante ou l'enseignant dans la classe apparaît importante dans une visée

d'attention aux élèves, d'implication, de supervision, de contrôle des activités, de proximité avec les élèves et de maintien de l'ordre.

La contrainte du nombre élevé d'élèves par classe et les conditions générales de travail (qualité et quantité du matériel didactique et des fournitures scolaires pas toujours suffisantes) imposent aussi aux enseignants une organisation claire, le rappel fréquent des consignes et règles de travail et même une complicité en termes de règles tacites (ex.: des coups de bâton sur la table comme signaux de départ ou d'achèvement d'une activité). Cela se situe bien dans une logique de stimulus-réponse avec des activités morcelées, répétitives, faisant peu appel au transfert des acquis, aux synthèses des connaissances, aux réflexions soutenues et surtout à la réflexion sur les démarches d'apprentissage.

Cependant, il faut une bonne articulation des domaines pédagogique et didactique car, comme cela a été dit, l'enseignement correspond à un « double agenda » pédagogique et didactique (Leinhardt, 1986). Les trois dimensions (relationnelle, pédagogique et didactique) sont étroitement imbriquées et en équilibre constant pour favoriser les apprentissages. Les constats faits au Burkina Faso indiquent :

- qu'enseigner une discipline se résume en général à des savoirs à transmettre et à des exercices d'application;
- qu'il y a peu de phases de structuration des savoirs acquis;
- qu'il y a une nécessité de clarifier les théories de l'apprentissage sous-jacentes à la pédagogie mise en œuvre.

De même, au sujet de la contrainte des classes surpeuplées que nous avons observée dans le cadre de cette étude, on constate deux difficultés principales. La première est celle d'engager plus fréquemment les élèves dans des activités, que ce soit en sous-groupes ou individuellement, en leur accordant un temps suffisant de réflexion et en faisant un retour sur certaines productions et une correction en plénière des erreurs commises par certaines et certains au profit de toute la classe. La seconde difficulté est de porter une attention aux individualités, surtout chez les élèves les plus faibles. Certains enseignants et enseignantes utilisent le système des relais (responsables de groupes), permettant ainsi aux élèves de se sentir plus impliqués, soutenus, motivés.

CONCLUSION

Les résultats de la recherche OPERA ne sont sans doute pas singuliers au Burkina Faso, mais pourraient être le reflet de la situation dans bon nombre de pays en Afrique subsaharienne. De là sa vocation sous-régionale, non seulement en matière de recherche, mais aussi en matière d'amélioration des pratiques par le renforcement des capacités.

Le programme OPERA a montré que les classes burkinabé évoluent en général dans un climat relationnel propice aux apprentissages. Face à des classes surchargées allant parfois au-delà de 100 élèves, les enseignantes et enseignants, grâce à des organisations et animations innovantes, parviennent à créer un climat propice et à favoriser l'acquisition de connaissances. Cependant, du point de vue pédagogique et didactique, si de réels atouts sont dénombrés, des améliorations dans les pratiques sont possibles, surtout en ce qui a trait à la structuration des savoirs, sur le plan didactique, pour améliorer les apprentissages des élèves.

Le programme de recherche OPERA a mis en lumière des pratiques novatrices intéressantes dont certaines, énumérées ci-dessus et déjà en cours d'application chez des enseignantes et enseignants, gagneraient à être valorisées et partagées. Par ailleurs, des recherches sur la manière dont l'élève se situe par rapport au type de pratique mise en œuvre par l'enseignant s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre les processus cognitifs d'apprentissage de l'élève en fonction du profil de pratique de l'enseignante ou l'enseignant.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- ALTET, M. (2009). *De la psychopédagogie aux sciences de l'éducation: les recherches sur les pratiques enseignantes*. Paris, France : Vuibert.
- ALTET, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET, M., BRU, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France : L'Harmattan.
- ALTET, M., PARÉ-KABORÉ, A., et SALL, H. N. (dir.) (2015). *OPERA, Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014*. Paris, France : Co-édition Agence Universitaire de la Francophonie – Editions des Archives contemporaines.
- BERRADA, S. (2010). *Mettre en œuvre son enseignement*. Repéré à http://catice.ac-besancon.fr/sbssa/IMG/pdf/Mettre_en_oeuvre_son_enseignement.pdf

- BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_7.pdf
- DE KETELE, J.-M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.
- DEVELAY, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- HAMRE, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/10.1086/669616>
- HATTIE, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*. Communication présentée à l'Australian Council for Educational Research Annual Conference Building Teacher Quality, Melbourne, Australie. Repéré à <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-differenceACER-%282003%29.pdf>
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Angleterre: Routledge. Repéré à www.educationnews.org/commentaries/book_reviews/90501.html
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- HATTIE, J. et YATES, G. (2013). *Understanding learning: Lessons for learning, teaching and research*. Repéré à http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=research_conference
- LEINHARDT, G., (1986). *Maths lessons: A contrast of novice and expert competence*. Communication présentée au Congrès annuel de l'association américaine pour la recherche en éducation (AERA), San Francisco, NC.
- MEEHAN, M. L. (1981). *Evaluation of the Stallings Classroom Management Staff Development Demonstration Project in Putnam County, West Virginia*. Washington, DC: National Institute of Education (ED). Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED225977.pdf>

- MEEHAN, M. L., COWLEY, K. S., FINCH, N. L., CHADWIC, K. L., ERMOLOV, L. D. et RIFFL, M. J. S. (2004). *Special Strategies Observation System-Revised: A Useful Tool for Educational Research and Evaluation*. Charleston, SC: AEL. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484936.pdf>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014. Enseigner et apprendre: atteindre. La qualité pour tous*. Paris, France: auteur. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>
- PARÉ-KABORÉ, A. (2009). Programme et pratiques de formation à l'enseignement primaire au Burkina Faso: entre modèle « Traditionnel » et modèle du « professionnel ». *Annales de l'Université de Ouagadougou, 009(série A)*, 483-520.
- ROLLAND, J-C. (2008). *Réflexions sur l'observation d'une classe*. Repéré à <http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article562>
- STALLINGS, J. (1975). *Relationships between classroom instructional practices and child development*. Communication présentée à l'American Educational Research Association -1975 Annual Meeting. Washington, DC. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED110200.pdf>
- STALLINGS, J. A. et KNIGHT, S. L. (n.d.). *Effective Use of Instructional Time*. College Station, TX: Texas A&M University. Repéré à http://www.google.sn/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Finfo.worldbank.org%2Fetools%2Fdocs%2Fvodocs%2F406%2F923%2Fstallings.ppt&ei=UqjGVImHFc7baL6KgegD&usq=AFQjCNF96VLYO_85spTiuojxeNpdJC7f1g
- VINATIER, I. et ALTET, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- WRAGG, E. C. (1994). *An introduction to classroom observation*. Londres, Angleterre: Routledge.
- WRAGG, E. C. (2002). *An introduction to classroom observation*. Londres, Angleterre: Routledge. Repéré à http://www.amazon.com/An-Introduction-Classroom-Observation-ebook/dp/B000FBF9UU#reader_B000FBF9UU