



UNIVERSITÉ NORBERT ZONGO

Recherche sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso

AOÛT 2021

**Projet financé par le
programme APPRENDRE
dans le cadre de l'appel
« Documenter et éclairer les
politiques éducatives »**

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.



RAPPORT DE RECHERCHE :

Recherche sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso

Pays : Burkina Faso

Coordonnateur :

Dr Bangré Yamba PITROIPA, Laboratoire de Linguistique (LABOLING), Université Norbert ZONGO (UNZ), pitby2003@yahoo.fr

Membres :

- Dr Etienne OUEDRAOGO, Ministère de l'éducation nationale et de la promotion des langues nationales, (MENAPLN), etioued@yahoo.fr
- Pr Maxime Z. SOMÉ Université Norbert ZONGO (UNZ), maxsome@gmail.com
- M. Lazare BAGRE, Ministère de l'éducation nationale et de la promotion des langues nationales, (MENAPLN), lazbagr@yahoo.fr
- M. Noufou PITROIPA, Ministère de la Fonction Publique du Travail et de la Protection Sociale (MFPTPS), pit_nou1@yahoo.fr
- M. Issouf TAPSOBA, Ministère de la Fonction Publique du Travail et de la Protection Sociale (MFPTPS), n9ufit@gmail.com

Recherche financée par le programme : Appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement de ressources (APPRENDRE) et soutenue par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

Août 2021

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	1
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE.....	1
1.2. PROBLEME DE RECHERCHE.....	2
2. OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE	3
2.1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	3
2.1.1. Objectif général.....	3
2.1.2. Objectifs spécifiques	3
2.2. PERTINENCE DE LA RECHERCHE	3
3. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	5
3.1. LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	5
3.1.1 Question principale.....	5
3.1.2 Questions secondaires	5
3.2. HYPOTHESES DE RECHERCHE	5
3.2.1. Hypothèse principale	5
3.2.2. Hypothèses secondaires	6
4. CADRE THEORIQUE	6
4.1. REVUE DE LA LITTERATURE	6
4.1.1. Modèle du processus- produit.....	6
4.1.2. Les processus-médiateurs.....	7
4.1.3. Les interactions en contexte	8
4.2. MODELES ET THEORIES D'ANALYSES	9
4.2.1 Modèle d'analyse des pratiques enseignantes.....	9
4.2.2. Théorie d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissages	12
4.2.3. La méthode d'analyse des données.....	12
4.3. METHODES DE COLLECTES DES DONNEES	13
4.3.1. Démarche méthodologique.....	13
5. DIFFICULTES ET LIMITES DE L'ETUDE.....	15
6. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	15
6.1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX ENSEIGNANTS-ELAN.....	15
6.1.1. Profil des enquêtés (enseignants)	15
6.1.2. Gestion didactique (questionnaire_enseignant)	18
6.1.3. Organisation pédagogique (questionnaire_enseignant)	25
6.1.4. Climat relationnel (questionnaire_enseignant)	27
6.1.5. Activités hors classe (questionnaire_enseignant)	28
6.2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES QUESTIONNAIRES ADRESSES AUX CHEFS D'ETABLISSEMENTS	32
6.2.1. Gestion didactique (questionnaire_chefs d'établissements)	32
6.2.2. Organisation pédagogique (questionnaire_chefs d'établissements)	32
6.2.3. Climat relationnel (questionnaire_chefs d'établissements)	33
6.2.4. Activités hors classe (questionnaire_chefs d'établissements)	34
6.3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES.....	34
6.3.1. Présentation de l'échantillon (entretien avec les élèves)	34
6.3.2. La gestion didactique (entretien avec les élèves)	35
6.3.3. Organisation pédagogique (entretien avec les élèves)	37
6.3.4. Le climat relationnel (entretien avec les élèves)	38

6. 3. 5. Activités hors classe (entretien avec les élèves).....	40
7. DISCUSSION/CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	44
LISTE DES TABLEAUX	47
ANNEXES	48
ANNEXE1 : LETTRES D'AUTORISATION DES ENQUETES	48
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE A L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS TITULAIRES DES CLASSES/ELAN	49
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES CHEFS D'ETABLISSEMENTS.....	56

Introduction

La présente recherche se focalise sur les pratiques enseignantes dans les écoles primaires bilingues du Burkina Faso, notamment dans les classes Elan bilingues, français/dioula et français/mooré du Burkina Faso. Le champ géographique de l'étude s'étend sur les écoles primaires bilingues des communes de Loumbila et de Dapélgo pour ce qui concerne le plateau central, berceau des écoles bilingues et les écoles primaires bilingues de la commune de Bobo Dioulasso, notamment les CEB n° 4, 5, 8 dans les Hauts Bassins.

Cette nouvelle approche est en expérimentation dans le système éducatif burkinabé pour répondre au besoin d'efficacité et de rendement au côté du système classique d'enseignement où c'est la langue française qui est la principale langue d'enseignement au primaire, au secondaire et au supérieur.

Nous présentons successivement le contexte et la problématique, les objectifs et pertinence de la recherche, les questions et hypothèses, le cadre théorique, les méthodes de collecte des données, l'analyse et interprétation des résultats de l'étude.

1. Contexte et problématique de la recherche

1.1. Contexte de l'étude

Des pays francophones ont opté ces dernières années et selon les contextes pour des réformes de leurs systèmes éducatifs en intégrant, à côté de la langue française, leurs langues nationales comme objet d'enseignement et comme médium des premiers apprentissages. Des plans sectoriels de l'éducation ont pris en compte cette orientation, éclairée par une nouvelle politique linguistique bi-plurilingue ; ils ont préconisé des aménagements appropriés au niveau du curriculum de la formation des différents acteurs du système et de la production d'outils didactiques pour des classes bilingues. Ainsi, en Afrique subsaharienne, par exemple, des pays ont préconisé l'usage des langues nationales dans les premières années du cycle primaire pour les apprentissages-clés (lecture, écriture, calcul, éveil), et progressivement le recours à la langue française comme véhicule d'enseignement. Certains de ces pays ont eu la possibilité d'exploiter en amont des recherches initiées en sociolinguistique, en acquisition des langues et en didactique du bilinguisme.

On prend appui sur l'hypothèse mise en évidence par des recherches et des évaluations, que le recours au bilinguisme scolaire contribue à réduire l'échec scolaire en favorisant un meilleur développement cognitif et affectif de l'élève qui utilise une langue qui lui est familière et en améliorant l'acquisition de la langue française comme une langue seconde. Cette hypothèse a servi de fondement principal à l'étude sur les « Langues de scolarisation en Afrique subsaharienne francophone » (LASCOLAF), réalisée en 2010, à l'initiative de l'AUF, de l'OIF, du Ministère français de l'Europe et des Affaires Etrangères (MEAE) et de l'AFD.

De nombreux travaux de recherches ou rapports d'étude ont documenté, comparé et problématisé des expériences variées de bi-plurilinguisme dans des systèmes éducatifs africains ou autres. Des programmes autour des didactiques convergentes/intégrées, en particulier ELAN ont été conçus et mis en œuvre dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et du monde arabe. Des outils didactiques pour le formateur et l'enseignant adaptés aux pays ont été produits, en mettant l'accent sur le transfert d'une langue nationale vers le français et vice-versa. Ils ont été accompagnés de formations correspondantes et ont donné lieu à des expérimentations dans un échantillon de classes. D'autres programmes ont été mis en œuvre avec des dispositifs diversifiés : USAID, Enfants du Monde, PME, coopérations bilatérales.... Des évaluations d'expériences d'enseignement bilingues ont démontré une plus-value dans la qualité des apprentissages ; des performances scolaires se sont améliorées dans les disciplines clés (lecture et math) ainsi qu'en français.

Toutefois, des difficultés persistent, mises en exergue à travers des actions de suivi ou des rapports d'évaluation, entre autres :

- (i) la persistance de taux d'échec importants surtout en lecture et en mathématiques (les récents résultats PASEC le confirment) ;
- (ii) des recherches réduites ou peu articulées aux préoccupations des décideurs et aux exigences des contextes bilingues ;
- (iii) des pratiques bilingues en classe encore traditionnelles et peu créatives et ou qui n'ont pas fait l'objet d'éclairages conceptuels correspondants ;
- (iv) l'insuffisance d'un ciblage plus approprié de formations de qualité en éducation bilingue ;
- (v) des obstacles de transfert liés au changement de la langue d'apprentissage dans la transition école/collège ;
- (vi) le manque d'un véritable dispositif institutionnel bilingue qui se substitue efficacement à celui d'enseignements cloisonnés et séparés des langues nationales et du français.

1.2. Problème de recherche

Les débats sur les pratiques enseignantes ont souvent été réduits aux pratiques d'enseignement dans un face à face pédagogique avec un accent mis sur les interactions¹. Or l'efficacité de l'action pédagogique est tributaire des variables relatives non seulement aux interactions en situation de classe, mais, également à celles qui concernent le milieu éducatif et même hors, tel que l'a présenté Jean-François Marcel² dans le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (SPPE).

¹ Flanders Interactions Analysis System

² Jean-François MARCEL - Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches ; 2002

Toute la problématique ici est de savoir :

Dans quelles mesures les pratiques pédagogiques, partenariales et managériales promues par les enseignants et directeurs contribuent-elles à l'efficacité des enseignements-apprentissages dans les écoles bilingues ?

2. Objectifs et pertinence de la recherche

2.1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de l'étude se déclinent en objectif général et en objectifs spécifiques.

2.1.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'interroger les pratiques enseignantes (pédagogique, partenariale, managériale) en situation d'enseignement bilingue en vue de tirer des enseignements sur l'efficacité des enseignements/apprentissages.

2.1.2. Objectifs spécifiques

Plusieurs objectifs spécifiques sont visés dans l'atteinte de l'objectif général. Il s'agit de :

- (i) décrire et caractériser le climat relationnel qui prévaut dans les classes bilingues ;
- (ii) décrire et caractériser la gestion didactique et l'organisation pédagogique dans ces classes ;
- (iii) décrire et analyser les pratiques partenariales au sein de ces écoles bilingues ;
- (iv) décrire et analyser le type de management mis en place par les directeurs des écoles bilingues ;
- (v) décrire et analyser les pratiques des enseignants hors des écoles ayant un lien avec leur profession d'enseignants bilingues.

2.2. Pertinence de la recherche

Le Burkina Faso expérimente l'éducation bilingue dans l'éducation formelle depuis 1979 par la réforme dite « de Damiba ». Plusieurs approches ont été utilisées dont celle des écoles satellites, des centres Banna Nuara, du MENA/SOLIDAR Suisse, de l'initiative ELAN, de l'approche qualité de Enfants du Monde/MENAPLN. Le nombre d'écoles a évolué considérablement entre 2008 et 2017. L'on est passé de 99 à 252 écoles avec une moyenne d'ouverture de 12 nouvelles écoles par an.

L'accroissement est lent, mais, l'expérience du Burkina Faso est déjà suffisante (plusieurs enseignants pratiquants formés ; des résultats d'études disponibles) pour que des recherches appliquées soient menées en vue de tirer et de capitaliser les bonnes pratiques.

Selon le RESEN³ 2017 du Burkina Faso (pp.132-133), le niveau général des élèves atteint rarement le score de 50 sur 100 dans les deux disciplines structurantes des apprentissages que sont le français (langue d'enseignement) et les mathématiques. Ce niveau est décroissant au fur et à mesure que les élèves progressent vers le CM2. En effet les élèves qui achèvent le cycle primaire y arrivent avec un niveau moyen inférieur à la moyenne dans les deux disciplines évoquées ci-avant, ce qui signifie qu'un grand nombre d'élèves n'acquièrent pas les compétences de base à la fin du cycle primaire.

Cette contreperformance globale est marquée à l'intérieur par des disparités très significatives. Les différences de scores peuvent atteindre jusqu'à 28 points selon les régions, les niveaux économiques des parents des élèves, le statut de l'école, etc.

Plusieurs facteurs sont identifiés dans le RESEN (p.142) comme étant associés à un meilleur apprentissage dont l'utilisation de la langue d'enseignement (français) à domicile. Autrement dit, s'il y a une continuité linguistique entre la maison et l'école, les élèves ont plus de chances de mieux apprendre.

Les contre-performances persistantes de l'éducation sous l'angle des acquis des élèves ont une raison supplémentaire de s'intéresser davantage à l'alternative bilingue en vue de mettre à jour les pratiques enseignantes efficaces à encourager.

IFEF⁴ et l'OIF⁵ ont confié une étude longitudinale au CREN portant sur l'efficacité de l'approche bi-plurilingue dans les pays mettant œuvre l'initiative ELAN. Les résultats de l'approche ELAN montrent qu'au terme de la deuxième année du primaire, le dispositif a montré un impact positif dans 7 pays sur 8. En d'autres termes, les élèves des écoles pilotes progressent plus que ceux des écoles témoins (ELAN, p.13).

Des recherches plus poussées sont parvenues aux mêmes conclusions que le RESEN et l'évaluation ELAN. En effet Cummins (1979, 1984) a montré que l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue maternelle facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (L2) dans les situations de bilinguisme. Dans le même ordre d'idées, Mitrofanova et Decherieva (1987 : 503) affirment que : " La langue maternelle d'un individu étant celle qu'il maîtrise le mieux, dans laquelle il est le plus à l'aise pour exprimer avec précision ses pensées et comprendre ses interlocuteurs, l'enseignement le plus efficace sera précisément celui qui est dispensé dans cette langue " (in Paul Taryam, p.46).

Ces différentes études et recherches montrent que les pratiques enseignantes n'ont pas fait l'objet d'investigation poussée. Les recherches ont donc été conduites dans la posture du paradigme des processus-produits qui expliquent les acquis des élèves en milieu éducatif bilingue par des variables de présage.

³ Rapport d'Etat du Système Educatif National

⁴ Initiative Francophone pour l'Education et la Formation

⁵ Organisation Internationale de la Francophonie

La pertinence donc de la présente recherche est qu'elle contribuera à caractériser les pratiques enseignantes des écoles bilingues de manière scientifique, ce qui permettra de revisiter les contenus et processus de formation initiale et continue et aussi l'encadrement/accompagnement pédagogique des enseignants dans un contexte où l'approche bilingue est appelée à se généraliser.

3. Questions et hypothèses de recherche

3.1. Les questions de recherche

Ces questions de recherche se déclinent en question principale et questions secondaires.

3.1.1 Question principale

Dans quelles mesures les pratiques pédagogiques, partenariales et managériales promues par les enseignants et directeurs contribuent-elles à l'efficacité des enseignements-apprentissages dans les écoles bilingues ?

3.1.2 Questions secondaires

- Le climat relationnel prévalant dans les classes bilingues est-il propice aux apprentissages des élèves ?
- La gestion didactique et l'organisation pédagogique dans les classes bilingues concourent-elles à un apprentissage efficace des élèves ?
- Les pratiques partenariales et managériales au sein et hors des écoles bilingues constituent-elles des facteurs favorisant l'efficacité des enseignement-apprentissages ?

Autant de questions dont les réponses concourent toutes à informer sur les caractéristiques des pratiques des enseignants des écoles bilingues au Burkina Faso.

3.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses se subdivisent en hypothèse principale et en hypothèses secondaires.

3.2.1. Hypothèse principale

Les pratiques pédagogiques/didactiques, partenariales et managériales promues par les enseignants et directeurs sont celles des organisateurs de l'efficacité des enseignements-apprentissages dans les écoles bilingues.

3.2.2. Hypothèses secondaires

- L'utilisation de la langue première des élèves par les enseignants crée un climat relationnel positif dans les classes bilingues, propice aux apprentissages des élèves ;
- La gestion didactique et l'organisation pédagogique dans les classes bilingues tiennent compte des principes des interactions en contexte contribuant à un apprentissage efficace des élèves.
- Les enseignants et les directeurs des écoles bilingues promeuvent des pratiques partenariales et managériales au sein et hors des écoles bilingues qui s'avèrent être des facteurs favorisant l'efficacité des enseignement-apprentissages.

4. Cadre théorique

Ce cadre théorique comporte la revue de la littérature, les modèles et théories d'analyse et la méthode de collecte des données.

4.1. Revue de la littérature

4.1.1. Modèle du processus- produit

Les premières recherches sur l'efficacité des pratiques des enseignants sur les apprentissages des élèves proviennent des Etats Unis. Les chercheurs américains partaient du postulat que les caractéristiques liées à la personne de l'enseignant ont un effet sur les acquisitions des connaissances par les élèves.

Avec Doyle (1986), le modèle du processus-produit est décrit comme suit : « dans cette perspective de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe (le processus), d'une part, et de l'apprentissage des élèves (le produit) d'autre part. »

Partant de ce principe, certaines dimensions comme la personne du maître, les résultats des élèves et plus tard les variables de contexte sont à prendre en compte dans toute analyse de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

❖ La personne du maître et les résultats des élèves

L'enseignant efficace ou « le bon enseignant » est mesuré selon des variables de présage que sont le sexe, l'âge, le niveau intellectuel et la formation professionnelle suivie par l'enseignant, son enthousiasme au travail, son ouverture et son attitude démocratique aux interactions heuristiques, sa patience envers les élèves.

C'est dans cette perspective qu'a été développé le FIAS⁶ par Flanders pour analyser les interactions entre l'enseignant et les élèves.

Il y a dans cette perspective, comme le note Laurent Talbot (2001), une confusion des caractéristiques personnelles de l'enseignant et de son activité. Les résultats des élèves sont des variables dépendantes expliquées par les variables de présages.

❖ Le comportement du maître et les acquisitions des élèves

S'étant rendu compte des limites des variables de présage dans l'analyse des pratiques de l'enseignant, on assiste à une légère modification vers les années 60. Désormais il faut prendre en compte les variables de processus, autrement dit, le comportement de l'enseignant en situation de classe en relation avec les apprentissages des élèves (Bressoux, 1994). Ces variables sont entre autres les méthodes, modalités et procédés pédagogiques. Dans cette optique, l'enseignant est le principal acteur et si ses pratiques sont stables et rationnelles, alors il parvient à l'efficacité dans l'enseignement.

❖ L'émergence des variables de contexte

Le troisième moment de la variation du modèle « processus-produit est la prise en compte des variables de contexte en plus des facteurs de présage et processuels. Sont considérés par Gage (1986) comme variable de contexte ce qui a trait à l'espace où se déroule l'enseignement et les apprentissages. Cet espace est à la fois social et physique.

4.1.2. Les processus-médiateurs

Selon des chercheurs étudiant les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves, les études ne font pas ressortir une corrélation, encore moins une causalité entre les performances des élèves et les critères de présage que sont les caractéristiques personnelles des maîtres. C'est le cas de Felouzis (1997) qui écrit : « Les caractéristiques individuelles des enseignants n'ont pas d'effet sur les acquisitions des élèves : le « bon professeur » type n'existe pas de ce point de vue. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou le statut n'ont pas d'effet sur l'efficacité ». Même avec la prise en compte des variables processuel et de contexte, le déterminisme de l'efficacité de l'action de l'enseignant reste à être prouvé. Il faudra aussi interroger l'attitude de l'apprenant dans le processus d'apprentissage en prenant en compte des variables médiateurs qui sont des caractéristiques de l'apprenant interférant entre lui et l'enseignant.

L'emphase est désormais portée sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit là d'une vision optimiste de la personne de l'élève et de sa capacité d'apprendre. Il n'est plus un simple récepteur subissant l'action du maître ; son engagement compte véritablement.

⁶ Flander's Interactions Analysis System

C'est d'ailleurs dans cette même optique que s'inscrit Jonnaert (2010) qui, dans une perspective cognitiviste affirmait que l'apprentissage relève, dans une large mesure, de la responsabilité de l'apprenant.

Le stimulus n'est plus vu comme ayant un effet direct sur l'apprentissage, mais les variations dans les résultats de l'apprentissage sont fonction des procédures intermédiaires de traitement de l'information que les élèves déploient lors de l'activité. On va ainsi s'intéresser à des procédures médiatrices telles que l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche à réaliser, la persévérance » (Lefeuvre, 2007).

4.1.3. Les interactions en contexte

Selon Doyle (1986a) « le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe et la manière dont les individus y répondent ». Les modèles pour comprendre l'enseignement-apprentissage dans ce cadre paradigmatique, varient selon plusieurs laboratoires de recherche.

- ❖ Le modèle de Dunkin et Buddle (1974) est conçu selon quatre types de variables : les variables de présage, de contexte, de processus et de produit. Selon Dunkin et Buddle (1974) le contexte de l'apprentissage ne se limite pas à la classe mais s'élargit à d'autres variables comme l'école, l'administration scolaire, les familles etc.

- ❖ Pour Bronfenbrenner (1981, 1986), les apprentissages des élèves sont influencés par quatre systèmes inclusifs (micro, méso, exo et macro). L'écologie de l'enseignement apprentissage est d'une part, le rapport entre les caractéristiques des élèves et leurs environnements habituels, d'autre part, les liens tissés entre ces différents environnements.

La posture des interactions en contexte est promue par des chercheurs comme Marc Bru (1991). Il s'inspire du modèle triadique de Bandura (1986). Ce modèle a permis d'identifier les organisateurs de l'action d'enseignement par-delà les variations intra et inter-enseignants grâce à des méta-analyses en procédant par des classifications hiérarchiques de plusieurs centaines de variables.

Cette classification permet de détecter une certaine stabilité dans les pratiques de plusieurs enseignants. A ce propos, Altet & al (1994,1995) ; Crahay (1989) ; Talbot, (2008) considèrent que la variabilité intra-enseignante peut s'avérer supérieure à la variabilité inter-enseignante.

La posture du cercle de Bru et Altet (les interactions en contexte) permet d'échapper au schéma « processus-produit ». Selon Duru-Bellat et Van-Zanten (1992), les caractéristiques sexes, âges, formation de l'enseignant ont un faible poids dans l'efficacité de la prestation de ce dernier. Pour eux, « ... le maître efficace est celui qui parvient à maintenir les élèves stimulés et concentrés sur les tâches scolaires, maximisant ainsi le temps actif d'apprentissage... d'une manière générale c'est le management des groupes classes qui compte : les « bons » maîtres savent prendre en charge tous les élèves de la classe, passer d'une chose

à l'autre sans rupture, maintenir un rythme continu et proposer aux élèves des activités adaptées à leur niveau » (in Altet et al, 1994).

Ce qui structure l'efficacité de l'enseignement dans un contexte donné tient en des organisateurs qui sont assez stables quelle que soit la variation des enseignants. Ces organisateurs sont le climat relationnel qui prévaut dans le contexte de l'apprentissage, l'organisation de l'action pédagogique et la gestion didactique.

4.2 *Modèles et théories d'analyses*

Plusieurs théories ont été développées pour expliquer l'efficacité des pratiques enseignantes et de manière plus fine, l'efficacité des pratiques d'enseignement-apprentissage (le face-à face pédagogique).

4.2.1 *Modèle d'analyse des pratiques enseignantes*

Il y a un risque de confusion sémantique entre « enseignement-apprentissage » ou « pratique d'enseignement » et « pratique enseignante ». Le concept de « pratique enseignante » est plus large que celui de « pratique d'enseignement » (d'enseignement-apprentissage). Pour Tupin (2006, p.42), la pratique enseignante « comprend l'ensemble des pratiques de l'enseignant (pratiques professionnelles au sens large « dans » et « hors » de la classe, y compris les pratiques partenariales), dont les pratiques d'enseignement et subséquemment, d'apprentissage. »

Marcel (2002) visualise de manière systémique les pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. Nous reprenons ici ce diagramme mais en adaptant quelques éléments de son contenu en fonction du vécu de l'enseignant du Burkina Faso.

On y distingue deux grands sous-systèmes à l'intérieur du système : les pratiques hors de l'école et celles qui se mènent à l'école.

Dans le sous-système des pratiques intra-écoles, s'inscrivent les pratiques du directeur de l'école comme la tenue régulière des registres de l'école, la gestion de la bibliothèque, de la cantine scolaire ; le contrôle de la préparation des classes de ses collègues ; la communication avec la hiérarchie etc.

Une deuxième dimension des pratiques à l'école est celle des pratiques en situations formalisées. Pour le cas des écoles burkinabé, il s'agit essentiellement des conseils de maîtres qui se tiennent ordinairement en début d'année et à la fin de chaque trimestre, mais aussi chaque fois que le besoin et la nécessité se présentent, les quinzaines critiques, les assemblées générales avec l'association des parents d'élèves, l'association des mères éducatrices ou avec les bureaux de ces associations etc. Ces deux dimensions nous intéressent dans la présente recherche et nous mènerons des entretiens avec les directeurs d'écoles et les enseignants pour capter des informations relatives à ces pratiques.

La troisième dimension est constituée des pratiques durant les temps interstitiels : entre l'arrivée des élèves à l'école le matin et leur entrée en classe à 7 heures

trente minutes ; pendant la récréation de 10 heures à 10 heures trente minutes ; pendant les interclasses de 12 heures à 15 heures ; enfin de la sortie des classes à 17 heures et le départ de l'école de tous les élèves. Cette dimension n'est pas prise en compte dans la présente recherche.

La quatrième dimension enfin est celle des pratiques d'enseignement. A l'intérieur de celle-ci, il faut démarquer d'une part, l'action des autres enseignants de l'école qui interviennent dans une classe donnée à l'absence du titulaire ou l'action d'un enseignant-suppléant, et d'autre part, les pratiques d'enseignement concernant les actions individuelles du titulaire de la classe qui accomplit la plus grande part des tâches d'enseignement-apprentissages. C'est à ce dernier niveau (micro) que se produit l'effet-maître.

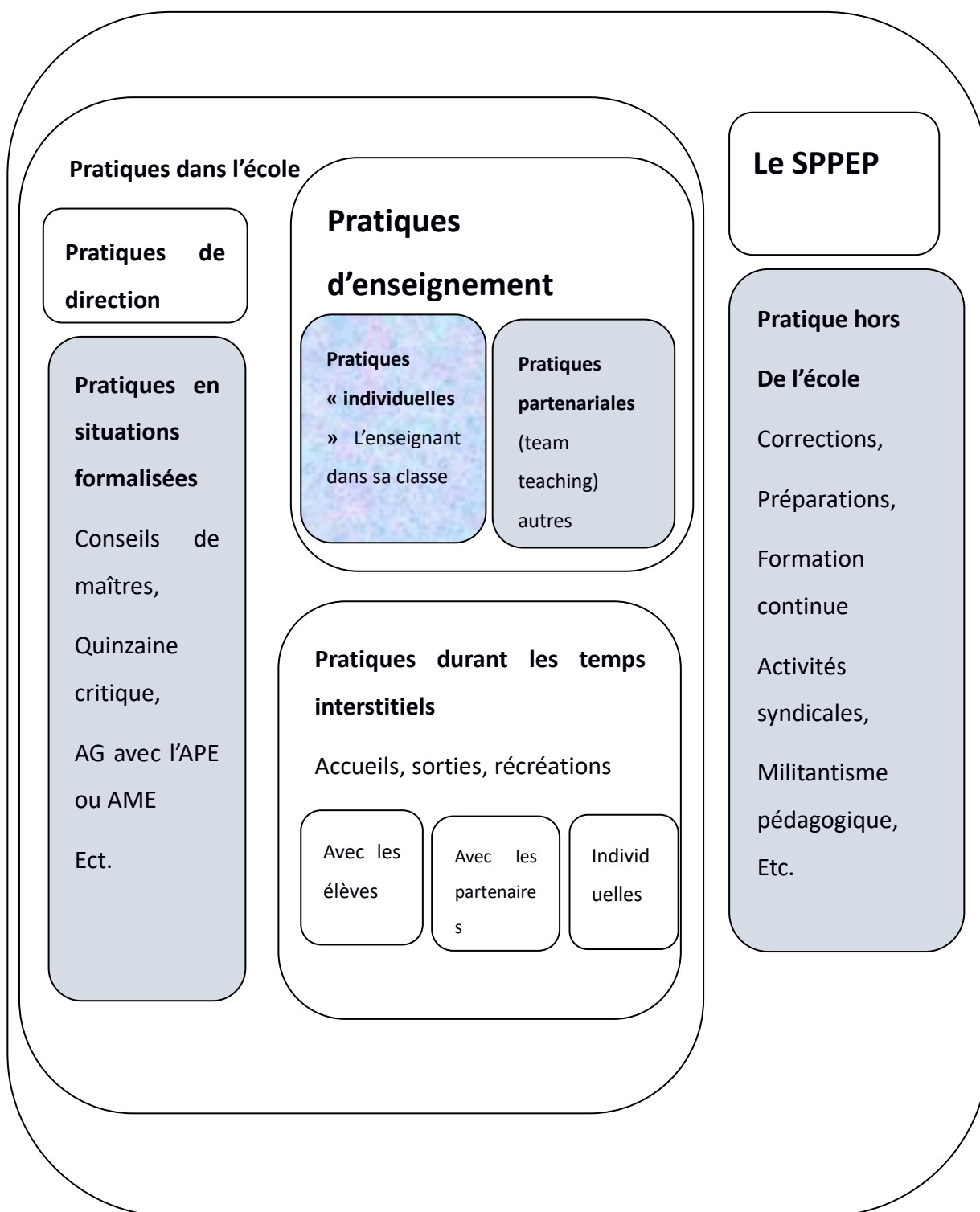


Figure 1: Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP) selon Marcel (2002)

❖ Zone d'observation des interactions

Les dimensions en bleu dans la figure ci-avant sont considérées dans la construction du corpus de la présente recherche.

4.2.2. *Théorie d'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissages*

Concernant spécifiquement les pratiques d'enseignement-apprentissages, les théories à la source des paradigmes sont essentiellement le behaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme.

Le modèle des processus-produits et des processus médiateurs décrits dans la revue de littérature relèvent respectivement du behaviorisme et du cognitivisme. Celui des interactions en contexte relève de la théorie du socioconstructivisme et plus largement du systémisme. C'est cette dernière théorie qui sert de modèle d'analyse dans la présente recherche.

L'apprentissage n'est pas un processus individuel comme le présentent les tenants du constructivisme. Il faut non seulement un « contrat didactique » selon Jonnaert (2010) qui favorise des interactions enseignant/apprenants, mais aussi des zones d'échanges et de dialogues où se produisent des interactions entre pairs (apprenant/apprenants).

Pour cette raison il devient impérieux d'ajouter le préfixe « socio » au terme constructivisme. Marcel Postic (2001) se loge sous le même pavillon en soulignant que le groupe de la classe comprend deux pôles. Celui de l'enseignant et le pôle des pairs. Chaque individu de ces pôles a un statut, un rôle et des attentes propres à lui. Quelle que soit la « permissivité » d'un enseignant il importe qu'il reste distancié des élèves car après tout il est celui qui représente la société dans laquelle ceux-ci doivent s'intégrer (Ouédraogo, 2016).

Chaque membre du groupe bénéficie des pairs, des occasions d'apprendre selon des procédés variés parfois divergents. Que ce soit par l'enseignant ou par les pairs, l'apprentissage se fait efficacement dans une relation avec autrui. C'est pourquoi le paradigme des interactions en contexte développé plus haut puise son essence dans le socioconstructivisme.

Sans cette dimension sociale, l'apprentissage peut toujours se faire, mais, il n'est plus scolaire mais « a-didactique ». L'autodidactie est un moyen d'apprendre surtout quand les connaissances de bases sont déjà installées. Pour les jeunes enfants, l'enseignement scolaire semble le meilleur moyen pour apprendre.

4.2.3. *La méthode d'analyse des données*

L'information à recueillir ici pour être traitée concerne des pratiques à observer et des déclarations d'acteurs de l'école (enseignants, élèves, directeur). Il s'agit donc de données qualitatives et quantitatives faisant appel à une méthode mixte comme modèle d'analyse.

La méthode mixte est « à l'entre-deux » des démarches traditionnelles. Pour Johnson et Onwuegbuzie (2004) elle doit être considérée comme une troisième méthode autonome. Plusieurs chercheurs dont Van Der Maren (1995), Brewer et Hunter (1989), Caracelli et Greene (1993) en sont les défenseurs.

Un avantage certain de cette troisième voie est qu'elle est propice à la triangulation des données. Par la triangulation nous cherchons une convergence entre les résultats des données d'observations (pratiques en classe) avec ceux des données extraites d'entretiens et des questionnaires.

La méthode mixte induit l'élaboration d'instruments divers : des grilles d'observation pour suivre les pratiques en classe et des questionnaires et/ou guide d'entretien pour recueillir des opinions des acteurs sur les pratiques des enseignants dans les écoles bilingues.

4.3. Méthodes de collectes des données

Il s'agit ici d'explicitier la démarche méthodologique de l'étude, de présenter le terrain d'étude et Le dispositif de collecte de données.

4.3.1. Démarche méthodologique

L'adoption d'une démarche rigoureuse garantit la qualité et la crédibilité d'une étude. Dans cette perspective, pour atteindre l'objectif général qui est d'interroger les pratiques enseignantes en situation d'enseignement bilingue en vue de tirer des enseignements sur l'efficacité des enseignements/apprentissages, des hypothèses de recherche de l'étude ont été formulées a priori.

Les données de nature quantitative et qualitative ont été récoltées au cours de l'enquête de terrain. Ces données quantitatives et qualitatives relatives aux pratiques enseignantes ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants et un guide d'entretien adressé aux élèves et aux chefs d'établissements.

Ainsi, pourrait se révéler plus aisément les aspects liés à la gestion didactique, à l'organisation pédagogique, au climat relationnel et aux activités hors classe dans les pratiques enseignantes.

4.3.1.1. Le terrain d'étude

Le cadre de notre recherche est constitué de quatre écoles bilingues français/mooré et de quatre écoles bilingues français/dioula. Il s'agit des écoles bilingues Bangrin, Nounougou, Silmiougou, Gambastenga et des écoles Kua-B, Moussobadougou, Dafinso, Lafiabougou- B.

Les quatre écoles mooréphones sont situées en zone rurale dans la province de l'Oubritenga, berceau des écoles bilingues et les quatre autres écoles dioulaphones sont dans la province du Houet. Sur les huit (8) écoles qui sont concernées par l'étude, deux sont en zones urbaines et les six autres en zones rurales. Celles situées en milieu rural sont moins favorisées par rapport aux écoles

urbaines où les élèves sont plus en contact avec le français, même hors de l'établissement scolaire. Par contre, en milieu rural, l'école est le seul lieu où l'élève a l'occasion d'entendre parler ou d'apprendre le français.

4.3.1.2. Le dispositif de collecte de données

Notre échantillon est constitué d'enseignants et d'élèves. Au total, 32 enseignants ont répondu au questionnaire d'enquête sur les 40 visés et 7 directeurs d'écoles ont répondu au questionnaire sur les 8 visés et nous avons eu des entretiens semi-directifs avec 35 élèves (cf. annexes). La participation des directeurs d'écoles à l'enquête est liée à leur statut et du fait qu'ils sont responsables de la gestion des écoles et de l'application des politiques éducatives dans les établissements.

Les enquêtes ont concerné les classes de quatrième année par école car l'approche se limite en troisième année conformément au modèle de bilinguisme majoritairement appliqué dans les écoles au Burkina Faso. Il faut souligner qu'en plus de ce modèle de transfert, il y a autre modèle appliqué dans une trentaine d'écoles où la L1 et la L2 sont maintenues jusqu'à la fin du cycle primaire.

Les élèves concernés par les entretiens ont entre 10-11 ans. La langue première majoritairement parlée par les élèves à l'Oubritenga est le mooré et ceux du Houet est le dioula.

4.3.1.3. Le questionnaire

Le questionnaire d'enquête que nous avons élaboré est relatif à la gestion didactique, à la gestion pédagogique, à l'organisation pédagogique, au climat relationnel et aux activités hors classe. Ce questionnaire a été administré auprès des enseignants des classes Elan dans les écoles bilingues visées par l'enquête de terrain.

4.3.1.4. Les entretiens

Nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Les questions ont été élaborées par l'équipe des chercheurs et validées par l'équipe des experts au niveau de l'AUF. Certains entretiens ont été enregistrés avec un appareil téléphonique et notés dans des cahiers de bord et ont duré environ entre 9 et 12 minutes. Les questions qui n'avaient pas été bien comprises en français sont reprises dans la langue de l'élève. Les entretiens se sont déroulés lors du passage des enquêteurs dans les écoles retenues pour l'étude.

Notre objectif consiste à recueillir les informations qui permettront d'avoir des données quantitatives et qualitatives afin de décrire et analyser les pratiques enseignantes.

5. Difficultés et limites de l'étude

Quelques difficultés ont été relevées au cours de la phase de collecte des données de l'étude.

La première est en rapport avec la situation sécuritaire du pays qui nous a contraint à limiter notre zone d'étude qui ne prend en compte que les écoles bilingues français/mooré et français/dioula situées en zones accessibles.

La seconde difficulté est inhérente au contexte de la covid'19 qui a entraîné une fermeture des établissements scolaires. La récolte de données a dû être reportée à deux reprises, par conséquent, le calendrier initial de réalisation de l'étude a dû être réajusté.

Quant aux limites de l'étude, elles concernent essentiellement la non exploitation efficiente des séquences pédagogiques de filmages réalisées pendant l'enquête de terrain. Cela est liée à la lourdeur du travail de transcription et d'encodage des films qui requièrent un long temps dont notre calendrier de recherche ne saurait satisfaire. Nous nous sommes contentés d'observer ces films comme des supports didactiques complémentaires dans nos analyses.

6. Analyse et interprétation des résultats

Ces analyses et interprétations prennent en compte la gestion didactique, l'organisation pédagogique et le climat relationnel et les activités hors classe qui prévalent au niveau des pratiques enseignantes dans les écoles bilingues visitées.

6.1. Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux enseignants-ELAN

6.1.1. Profil des enquêtés (enseignants)

Tableau 1: Bilan de la population d'enquête

Ecole \ Sexe	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
Dafinso	3	3	6
Gambastenga	2	3	5
Kua- B	2	1	3
Lafiabougou- B	1	2	3
Moussobadougou	1	2	3
Noungou	2	1	3
Silmiougou	3	2	5
Bangrin	2	2	4
Total	16	16	32

Au total, 32 élèves ont renseigné les questionnaires de recherche. Soit, 16 filles et 16 garçons.

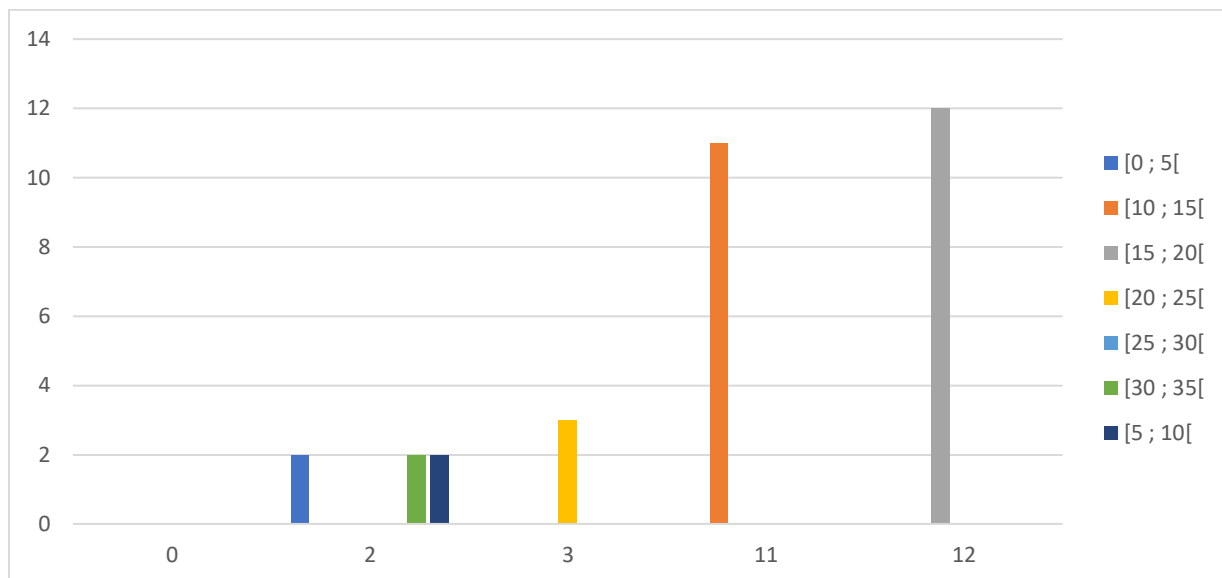


Figure 2: Bilan de l'ancienneté enquêtés dans le corps enseignant

Les établissements visités possèdent un corps enseignant majoritairement expérimenté dont 22 enseignants sur 32 ont une ancienneté comprise entre 10 ans et 20 ans dans le corps professoral. Ce qui constitue un bon indice d'expérience en matière de pratique enseignante. Au demeurant, ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté ne sont que 3 et ceux qui ont plus de 30 ans ne sont que 2 enseignants. Nous enregistrons 2 enseignants qui ont entre 0 et 5 d'ancienneté dans la fonction. C'est dire que le corps enseignant dans les écoles bilingues visitées est potentiellement jeune et expérimenté et cela augure des lendemains meilleurs en termes de ressources en enseignants. Il y a manifestement un intérêt chez les jeunes à embrasser une carrière dans l'enseignement primaire au Burkina Faso.

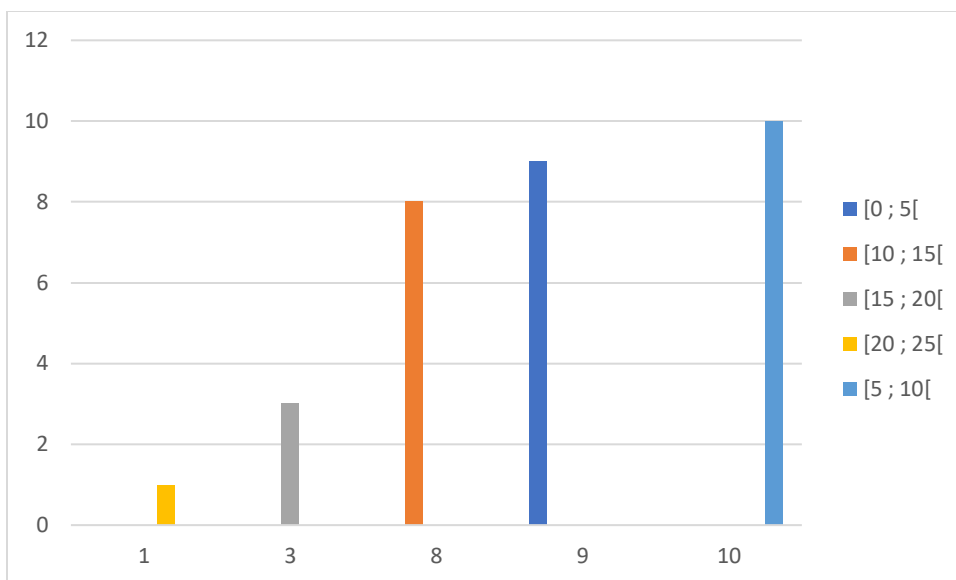


Figure 3: Bilan de l'ancienneté des enquêtés dans l'enseignement bilingue

Au niveau de l'enseignement bilingue, le niveau d'ancienneté est relativement moins élevé. On dénombre 18 enseignants dans l'échantillon qui ont une ancienneté en enseignement bilingue qui se situe entre 5 et 15 ans d'activités. Au total, 9 enseignants ont une ancienneté en enseignement bilingue qui se situe entre 0 et 5 ans. Seulement 3 enseignants ont une ancienneté comprise entre 15 et 20 ans et un seul enseignant a plus de 20 ans de service en enseignement bilingue.

Nous observons de ce fait, une ressource humaine de jeunes enseignants dont le plus grand nombre a une bonne expérience en enseignement bilingue. Cela constitue une force pour impulser le développement de l'enseignement bilingue dans les écoles visitées.

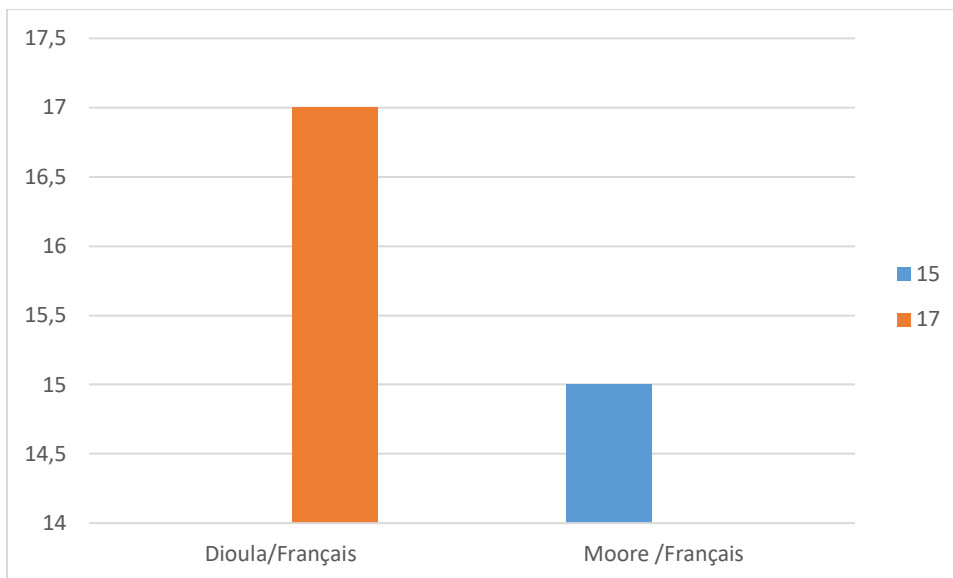


Figure 4: *Compétences / connaissances linguistiques des enquêtés (parlé et écrit)*

Tous les enquêtés ont un profil linguistique bilingue (dioula/français ou mooré/français). Il s'agit d'ailleurs du profil linguistique idéal (être bilingue) pour exercer efficacement soit, en zone mooréphone, soit en zone dioulaphone ou dans d'autres zones linguistiques où sont implantées les écoles bilingues Elan du Burkina Faso.

6.1.2. *Gestion didactique (questionnaire_enseignant)*

Ce point examine la gestion didactique des enseignants en situation de classe. Les pratiques étudiées concernent les démarches mises en œuvre dans les classes bilingues. Il a été aussi demandé aux enseignants de présenter de façon détaillée la manière dont ils utilisent ces démarches en précisant les points forts relevés dans la progression des élèves en L1 et L2 dans les deux langues.

6.1.2.1. *Analyse de l'Écriture guidée, Nouvelle de la classe, Écriture inventée, Lecture guidée*

Il ressort des analyses des réponses obtenues, les pratiques de classes suivantes :

a) *Écriture guidée*

L'écriture guidée se déroule en trois phases ; (Pré-écriture, écriture et post écriture). En pré-écriture, les enseignants font le rappel, la motivation, la présentation du thème et la chasse aux idées. En écriture, les enseignants affirment qu'ils organisent des ateliers d'écriture et pour le post écriture, les points forts concernent le développement de la mémoire, l'attention, l'imagination, l'enrichissement du vocabulaire et la bonne graphie des leçons. L'écriture guidée est bien respectée dans sa mise en œuvre.

b) La nouvelle de la classe

La nouvelle de la classe permet à l'élève de découvrir les nouvelles phrases à tout moment. Pour conduire une séance de nouvelle de la classe, les enseignants procèdent par le rappel, la motivation, la mise en situation, l'entretien, le choix d'une ou de plusieurs productions des élèves. Les enseignants remarquent que les élèves participent activement à la nouvelle de la classe. Ici, on invite chaque élève à s'exprimer en langue en donnant sa nouvelle. Le maître reprend cette nouvelle en reformulant avec le nom de l'auteur. L'une des phases clés est le choix de la nouvelle à mettre au tableau. Les points forts soulignés par les enseignants révèlent que les élèves expriment par écrit leur vécu. Ils lisent les textes de façon fluide. La nouvelle de la classe a permis d'améliorer l'esprit d'imagination par le vocabulaire des élèves en mooré, en dioula qu'en français, estiment les enseignants. Ils évoquent aussi la liberté d'expression au niveau des élèves. Dans les deux langues, les élèves s'expriment plus librement. Ils participent plus facilement. En entretien, des questions permettent aux élèves de s'exprimer librement, de faire le choix des phrases : épellation des mots formés par les élèves. Avec la lecture individuelle, les élèves développent une bonne acquisition du vocabulaire. La lecture finale et l'exploitation pédagogique motive les élèves dans les apprentissages. On enregistre une bonne pratique de la nouvelle de la classe de manière générale.

c) Ecriture inventée

En écriture inventée, les élèves sont invités à faire une production écrite soit, par groupe, soit, individuellement. L'accent est mis sur la forme de la lettre, les belles productions sont récompensées. Concernant les points forts, les élèves arrivent à trouver de nouveaux vocabulaires, à faire la lecture fluide et expressive. Les élèves complètent aisément les modèles de phrases et dessinent convenablement dans les cahiers. Cette activité améliore l'orthographe des élèves et le maître arrive à détecter le niveau de chaque élève de sa classe. Cette activité est menée de manière soudaine et les difficultés sont facilement identifiées et la remédiation s'en suit facilement. L'écriture inventée est une activité qui permet de voir les élèves qui sont en retard et de pouvoir les prendre en charge. On assiste à une bonne application de l'écriture inventée.

d) Lecture guidée

La lecture guidée est basée sur les textes de lecture où on demande à l'élève de produire de nouvelles idées. Ces idées sont écrites au tableau et l'élève les utilisent pour former des phrases. Le texte mis au tableau est d'abord lu silencieusement, ensuite à haute voix par un bon lecteur. Les mots difficiles sont décodés. Nous passons ensuite aux questions de compréhension. Après, une lecture modèle est faite, ensuite, on passe à une lecture explorative, entre coupée de jeux de lecture.

Après le rappel, vient la motivation et la présentation, le décodage et l'explication du titre. Concernant l'atelier de lecture en L1, les élèves arrivent à décoder /déchiffrer tout mot qu'ils rencontrent, mais, en L2 avec les accords et quelques exceptions, ils rencontrent quelques difficultés dans la lecture.

Lecture guidée exploite les images du livre présentées par l'enseignant et la lecture des textes en dessous des images. Ici, l'enseignant ne lit jamais avant les élèves. Les points forts de cette activité de lecture guidée s'observent au niveau du déchiffrage facile en L1 et L2 et l'intérêt pour la lecture. C'est une activité qui améliore les connaissances en grammaire, en vocabulaire et fructifie l'imagination des élèves. Les enseignants élaborent des questions réponses au cours de la séance pour vérifier la compréhension du texte, les règles de grammaire et l'orthographe. Lecture guidée est bien appliquée de façon générale.

6.1.2.2. *Appréciation et maîtrise de la démarche*

Tableau 2: Bilan de l'appréciation des enseignants sur la démarche (apprentissage dans les deux langues)

Appréciation Ecole	Positive (OUI)	Négative (NON)	Sans appréciation
Dafinso	5	0	1
Gambastenga	5	0	0
Kua- B	3	0	0
Lafiabougou- B	3	0	0
Moussobadougou	3	0	0
Noungou	3	0	0
Silmiougou	4	0	1
Bangrin	4	0	
Total	30	0	2

Au regard du taux de positivité sur la démarche (30 enseignants contre 2), on peut affirmer que les enseignants ont de manière générale une bonne appréciation de la démarche ELAN.

Selon les enseignants, avec l'appui de cette démarche, les élèves ont appris le décodage systématique d'un mot avant de le lire. Ils pratiquent aussi une lecture courante, l'expression orale et la recherche collective d'idées. Les élèves ont appris entre autres à donner une suite à une histoire, à faire des jeux de rôle. Cette démarche permet un apprentissage efficace des deux langues car ils ont appris l'alphabet (mooré/dioula, 1ère année), à déchiffrer les mots et à écrire l'alphabet, les sons communs aux deux langues.

Cette méthode permet aussi d'apprendre la structuration des phrases, la maîtrise de la ponctuation, mots, syllabes, des notions de grammaire : Nom propre, commun, articles, la majuscules, les sept jours de la semaine, ils formulent des phrases à partir d'un nom, d'un verbe et ils savent écrire la date.

A travers l'application de la méthode de façon pratique, les élèves arrivent à apprendre en français et en mooré /dioula. Cette méthode offre la facilité dans le déchiffrage, la formulation des phrases propres à l'écrit, le dessin d'objets familiers. Ils savent comment dérouler une histoire. L'alphabet est bien acquis dans les deux langues, les règles élémentaires de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, acquisition de vocabulaire. En somme, les élèves ont appris à lire, à écrire et à parler dans les deux langues.

Tableau 3 : Bilan de la maitrise de la nouvelle démarche ELAN par les enseignants

Ecole \ Appréciation	Positive (OUI)	Négative (NON)	Sans appréciation
Dafinso	3	2	1
Gambastenga	4	1	0
Kua- B	2	1	0
Lafiabougou- B	2	1	0
Moussobadougou	2	1	0
Noungou	2	1	0
Silmiougou	3	1	1
Bangrin	3	1	0
Total	21	9	2

De ce qui ressort du tableau ci-dessus, nous constatons que bien que la démarche soit bonne, elle n'est cependant pas maîtrisée par tous les enseignants d'où la nécessité de redoubler d'effort dans la formation des enseignants. Cette non maîtrise a un impact négatif sur les apprentissages des élèves.

Les disciplines spécifiques à ELAN (Nouvelle de la classe, lecture guidée, écriture guidée, écriture inventée) sont présentées comme des éléments de la démarche que la majorité des enseignants maîtrise.

6.1.2.3. Distinction entre l'ancienne démarche et la nouvelle démarche

Cette approche se distingue de l'ancienne parce qu'avec la nouvelle approche, l'apprenant est le principal acteur de son apprentissage.

L'ancienne démarche commandait un temps pour le découpage, un autre pour la compréhension. Mais avec cette nouvelle méthode, tout est inclus dans la lecture guidée et elle permet d'épuiser le programme en lecture dès le deuxième trimestre de l'année en cours. La nouvelle méthode est plus rapide (apprentissage total de l'alphabet) et semble prendre de façon holistique les besoins des apprenants. En effet, les élèves apprennent dès les premières semaines toutes les lettres de l'alphabet, les affichages des textes produits et ils maîtrisent l'alphabet et les sons dès les premières semaines. La nouvelle méthode anticipe sur des notions transversales et permet l'économie du temps. Cette approche se distingue de

l'ancienne dans les classes par l'organisation du temps et de l'espace. Nous avons plusieurs affiches dans la classe (illustration et production des élèves et du maître).

6.1.2.4. Degré de maîtrise de la L1 et la L2 chez les élèves

Tableau 4 : Maîtrise de la L1 et la L2 chez les élèves

Langues	OUI	NON	POURCENTAGE
L1	32	0	100
L2	0	32	100
TOTAL	32	32	100

Tous les enseignants enquêtés sont unanimes que la L1, c'est-à-dire le mooré ou le dioula sont les langues que les élèves maîtrisent au mieux par rapport à la L2, le français. Les enseignants évoquent plusieurs raisons pour justifier cela :

- (1) La L1 semble plus satisfaisante parce que les enfants comprennent plus facilement et sont plus apte à produire dans la langue ;
- (2) La langue L1 évidemment dans la mesure où c'est la langue du milieu. Les leçons de langage bien que reprises en deuxième année ne nous permettent pas de parler trop en français. En plus, comme ils parlent le mooré/dioula déjà, c'est un acquis ;
- (3) En termes de maîtrise des langues chez les élèves, la L1 donne plus de satisfaction car la L1 est la langue maternelle de l'élève. Ils se sentent à l'aise lorsque les cours sont dispensés dans cette langue. Donc la compréhension ne pose pas de problème ;
- (4) Je suis nouveau dans le système et titulaire de la première année. Je n'ai pas eu l'occasion de faire une comparaison des deux. Mais, l'assimilation en mooré semble être satisfaisante. L'enfant maîtrise bien sa langue maternelle. C'est la langue couramment parlée dans les familles et autres milieux de vie de l'enfant.
- (5) Plus de 70 % des apprentissages en 1ère année se font en L1.

La L1 étant la langue du milieu et celle maîtrisée par l'élève avant sa scolarisation, cela semble être le facteur dominant qui explique la dominance de la L1 par rapport à la L2 en termes de connaissances langagières.

6.1.2.5. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'approche

Ces difficultés sont nombreuses. Les enseignants retiennent en autres, les difficultés pertinentes suivantes ;

- (1) Ces difficultés rencontrées sont liées à la mise en pratique de certains points de la méthodologie et le temps accordé ;
- (2) Nous avons les documents non adaptés au niveau des élèves surtout en deuxième année et le livre ELAN présentent des mots qui ne facilitent pas la compréhension. Il n'y a pas de lexique qui oriente le maître en L1 et il y a une insuffisance de matériels ;
- (3) Confusion de certains sons en L1 et L2 et certains textes écrits sont trop petits ou minces ;
- (4) Les difficultés résident au niveau des transferts et les interférences linguistiques ;
- (5) Le temps de formation ELAN est insuffisant pour comprendre et maîtriser la démarche.

6.1.2.6. Niveau de satisfaction en lecture et écriture/production des élèves

Tableau 5 : Satisfaction du savoir en lecture et en écriture des élèves

Activités	Positive (OUI)	Négative(NON)	POURCENTAGE
Lecture/Ecriture	30	2	100

Au total, 30 enseignants contre 2 estiment qu'ils sont satisfaits du niveau de savoir de leurs élèves en lecture et en écriture. Ils donnent les raisons et apportent quelques nuances :

En ce qui me concerne, le niveau des élèves en lecture, en écriture/production écrite est satisfaisant car dès le premier trimestre les élèves font de réels progrès. Ils arrivent à lire correctement les textes, étudier et écrire aussi ce qu'on leur demande d'écrire. La production en L1 est correcte mais la production en L2 ne l'est pas comme en L1.

On en déduit que les élèves éprouvent quelques difficultés en ce qui concerne la production en français. Il serait alors souhaitable qu'un effort soit consolidé à ce niveau pour un meilleur rendement de production en français.

6.1.2.7. *Les difficultés rencontrées par les élèves pendant les apprentissages*

Les enseignants évoquent plusieurs difficultés liées aux apprentissages des élèves, nous pouvons citer ;

- (1) Les difficultés sont surtout liées à la langue car les élèves ne veulent pas parler le français, ils s'intéressent beaucoup plus au mooré et le déchiffrement des mots constitue un défi dynamique dans ma classe
- (2) Les élèves rencontrent des difficultés d'interférences linguistiques/graphiques (cursive) et en écriture certains élèves mélangent l'écriture cursive et script. En lecture, certains élèves confondent souvent certains sons communs de la L1 et la L2.
- (3) Les enseignants notent aussi les difficultés de mémorisation, les difficultés d'association pour former des syllabes car l'approche ne prévoit rien pour les associer.
- (4) Il y a la non maîtrise de la L2 qui empêche la compréhension des élèves sur les notions. Cela démotive et ne facilite pas les apprentissages.
- (5) Difficultés de formation des lettres, confusion des sons, difficultés de compréhension du sens général du texte, confusion des structures grammaticales L1 et L2 et quelques difficultés de résolution de problème.

Les nombreuses difficultés énumérées ici permettent de nuancer davantage le taux de positivité en lecture/écriture porté plus haut qui faut prendre avec beaucoup de recul car le niveau de connaissances en écriture et en lecture semble quelque peu limité par rapport aux déclarations des enseignants.

6.1.2.8. *Quelques suggestions des enseignants pour améliorer la nouvelle démarche ELAN*

Les enseignants ont formulé d'intéressantes suggestions visant à améliorer l'approche ELAN sur le terrain. Ces suggestions sont entre autres ;

- (1) Former régulièrement les enseignants, les doter en matériels pour le travail adéquat en quantité et à bonne date ;
- (2) Revoir les contenus des documents ELAN. Revoir ou prévoir un livre de langue en français adapté au niveau des élèves et adapter les textes au niveau de la classe et du milieu, surtout en 2e année ;
- (3) Trouver une autre forme de faire pour l'écriture guidée car l'écriture guidée telle que donnée s'apparente plus à l'expression orale ;

- (4) Veillez à équilibrer la L1 et L2 afin d'assurer un meilleur transfert. En plus du langage qui se fait en L2, intercaler les séances de nouvelle de la classe en L1 et L2 ;
- (5) Il faut revoir la durée de la formation car dix jours ne permettent pas d'appliquer objectivement cette approche ELAN comme il le faut ;
- (6) Les livres qui sont à notre possession ne sont pas riches (contenu). Si l'approche pouvait utiliser les livres (de CP2, CE1), cela allait être un avantage pour les élèves ;
- (7) Revoir comment nous aider en langage à partir de la 1ère année. L'approche pourrait reformuler un programme en langage 1ère année car les notions sont difficiles ;
- (8) Revoir la complexité du programme, le besoin de formation, de stage et de recyclage.

Au regard des analyses des enseignants, les élèves éprouvent de réelles difficultés en écriture et en lecture en L2, c'est-à-dire en français dans les écoles bilingues du Burkina Faso.

6.1.3. Organisation pédagogique (questionnaire_enseignant)

Ce point s'intéresse, aux temps de travail, aux matériels pédagogiques, à l'organisation de l'espace de travail et à l'implication effective des élèves dans les interactions en classe.

6.1.3.1. Le temps d'apprentissage

De manière unanime, les enseignants trouvent que le temps d'apprentissage est insuffisant. Il faudrait alors travailler à augmenter un tant soit peu le temps de travail dans les classes bilingues.

Ils justifient cela par plusieurs raisons :

- (1) La gestion du temps constitue un défi. Les apprenants sont lents dans la compréhension et dans l'exécution des consignes ;
- (2) On ne peut pas faire lire le maximum d'élèves, les élèves sont lents en écriture (cursive). D'une manière générale, la démarche est assez large et le temps ne couvre pas les activités. Par exemple, Le temps de (30 mn) en écriture guidée est insuffisant ;
- (3) Le temps prévu à chaque séance est insuffisant. Vu le niveau des élèves, ce qui fait qu'on n'arrive pas à terminer les leçons dans le temps indiqué et le point de lecture atelier fait intervenir plusieurs points.

Néanmoins, quelques rares enseignants jugent que le temps imparti est suffisant pour mener à bien leurs activités pédagogiques car le temps prévu est satisfaisant pour la plupart des disciplines.

En somme, le point de vue de la majorité l'emporte ici et il serait judicieux de revoir le temps imparti pour les apprentissages dans les écoles bilingues.

6.1.3.2. Disponibilité du matériel pédagogique

La disponibilité du matériel pédagogique va de « quasi inexistant » à « presque inexistant » pour certains enseignants bien que d'autres se réjouissent d'avoir la mallette pédagogique qui du reste ne vient pas à bonne date et beaucoup de matériels restent à bricoler. Certains enseignants répondent simplement à cette question par l'affirmative.

A priori, la disponibilité du matériel pédagogique ne trouve pas un consensus dominant chez les enseignants. La disponibilité du matériel n'est pas effective à tous les niveaux, dans toutes les écoles et cela pose un réel problème pédagogique qu'il faudrait revoir et trouver des solutions.

6.1.3.3. Diversification des groupes d'apprentissage

Selon les réponses obtenues, les pratiques sont divergentes entre les enseignants dans la mise en œuvre de la diversification des groupes d'apprentissage.

Pendant que certains affirment ceci : « Pas vraiment, les groupes restent les mêmes, même s'il arrive qu'on organise des défis qui vont au-delà de l'organisation groupe ; d'autres affirment ceci : « Non, pas de diversification par séance d'apprentissage. Mais, dans chaque groupe ceux qui comprennent bien viennent aider ceux qui sont lents à comprendre ». D'autres enseignants préconisent que les élèves travaillent en groupe quelque fois. Ce qui laisse présager un oui dans leurs réponses.

6.1.3.4. Organisation de l'espace classe et implication de élèves dans les interactions de classe

La question de savoir si l'espace classe permet d'organiser efficacement les élèves par activité d'apprentissage, la majorité absolue des enseignants estiment que l'espace de la classe leur permet de mener les activités pédagogiques. Cependant, certains estiment que l'effectif pléthorique de la classe ne donne pas toute la liberté de manipuler.

En ce qui concerne l'implication des élèves dans les interactions de classe, les enseignants sont unanimes sur ce point en exprimant une implication effective des élèves dans les interactions de classe. Ils justifient cela par le fait qu'au cours des leçons, les élèves répètent des expressions à tour de rôle, s'interrogent entre eux. Comme ils sont regroupés par petits groupes, chacun à son tour effectue le travail demandé. Les plus forts aident les moins forts. Pour les dramatisations et travaux écrits, tous les élèves participent.

C'est surtout au cours des séances de la nouvelle de la classe que nous constatons la facilité des interactions et le titre de leader se joue à tour de rôle.

Il y a un secrétaire, un responsable du groupe, un commissaire dans chaque groupe.

6.1.4. Climat relationnel (questionnaire_enseignant)

Le climat relationnel s'intéresse aux techniques déployées par les enseignants pour instaurer la discipline, motiver les élèves pendant les séances d'enseignements/apprentissages, aux interactions en classe.

6.1.4.1. Techniques déployées par les enseignants pour instaurer la discipline

Les enseignants déploient beaucoup de techniques pour instaurer la discipline dans leurs classes. Ils font remarquer les points suivants :

- (1) Le travail et la responsabilisation des élèves dans toutes les activités restent les seuls moyens pour entretenir la discipline dans la classe ;
- (2) A travers une bonne sensibilisation, même à l'absence de la maîtresse, les élèves travaillent dans le calme et dans le silence ;
- (3) Susciter l'intérêt de l'activité qu'on veut entreprendre chez nos élèves, instaurer la pédagogie différenciée et le tutorat permet d'instaurer la discipline dans les classes.
- (4) Avant le début de chaque classe, une causerie est faite avec les élèves pour les amener à rester tranquille lors de séances. Les indisciplinés sont sensibilisés par les autres camarades à rester tranquille lors des séances. La sensibilisation, l'attribution des rôles clairs dans les groupes, l'application stricte du règlement intérieur, une bonne organisation des activités dans la classe sont autant de mesures à prendre pour instaurer la discipline en classe.

6.1.4.1. Techniques de motivation des élèves par les enseignants

Les enseignants s'organisent de diverses manières pour motiver leurs élèves au travail. Ils notent les éléments suivants :

- En faisant des cadeaux à ceux qui font des efforts, des ovations, en créant l'esprit de concurrence entre les groupes ou en distribution de bons points, des bonbons, etc, on arrive à motiver les élèves ;
- En leur apprenant les avantages du travail bien fait et faire en sorte que ceux qui travaillent bien soient applaudis par les autres élèves crée de la motivation ;

Certains enseignants affirment ceci : « Nous avons appris beaucoup de jeux au cours de nos formations qui permettent d'entretenir la motivation des élèves », « Je donne des appréciations (bien, très bien, faire un bon des outils d'écoles, crayons craie...) »

- La communication des attentes avant les séances de leçons crée l'émulation entre les élèves. Les meilleures productions des élèves sont affichées et les auteurs récompensés ;
- Avec un ton modéré, on crée un climat de confiance. Avec des appréciations positives verbales, des acclamations remontantes, des félicitations souvent sanctionnées par une note chiffrée ;
- Toujours les encourager quel que soit la difficulté. Rester toujours disponible pour les écouter et les féliciter si nécessaire.

Ces différentes techniques de motivation se complètent, se croisent et font appel à l'aisance pédagogique de chaque enseignant. Sachant que la motivation est un acte hautement pédagogique, chaque enseignant se déploie à sa manière pour encourager ses élèves.

6.1.4.2. Interaction entre les élèves pendant les activités pédagogiques

Les enseignants affirment de manière unanime que les lors des activités pédagogiques, les élèves interagissent entre eux. Les interactions s'organisent surtout en langue. Ils s'interrogent entre eux et constituent des groupes de réflexion et lors des hypothèses, ils sont obligés de communiquer afin d'apporter des solutions. Pendant les travaux de groupe aussi on constate beaucoup d'interaction entre les élèves car il y a des groupes de travaux pendant les séances. Ils échangent, discutent, dialoguent et se mettent d'accord sur un point.

6.1.5. Activités hors classe (questionnaire_enseignant)

Les activités hors classe s'intéressent au programme de formation continue des enseignants, à leur autoformation, à la collaboration entre enseignants, au soutien pédagogique dont ils bénéficient, aux difficultés réelles qui entravent la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue dans les classes, aux suggestions à apporter pour améliorer les pratiques d'enseignement bilingue dans les écoles.

6.1.5.1. Programme de formation continue des enseignants

D'une manière générale, il n'existe pas de Programme de formation continue harmonisée et organisée des enseignants dans l'ensemble des écoles bilingues. Plus de la moitié des enseignants affirment qu'ils ne bénéficient pas de formation continue dans leurs écoles respectives. Ceux qui affirment avoir des formations continues n'arrivent pas à dire clairement les périodes et les thématiques

abordées. Il se pose alors un manque de prise en compte de formation continue réelle dans les écoles bilingues. Ce sont là des défis à relever.

6.1.5.2. L'autoformation des enseignants

L'autoformation renforce la capacité de l'enseignant et cela est prise en compte de diverses manières selon les réponses obtenues. La révision et le renforcement des acquis de connaissances pédagogiques constituent les points clés de l'autoformation des enseignants. Exemple, la relecture des outils reçus pendant les formations, la maîtrise de la L1 (par la lecture de documents, écoute des émissions radio et télévision en langues nationales), la maîtrise des règles de la L1, la consolidation des acquis, les démarches en L1 et L2, le vocabulaire et l'expression sont des activités d'autoformation relevées par les enseignants.

Cependant, cette prise en compte de l'autoformation n'est pas une réalité chez tous les enseignants car certains ont déclaré qu'ils ne pratiquent pas d'autoformation outre mesure. Il est donc du devoir de chaque enseignant de prendre en compte son autoformation dans une rigueur absolue afin de compléter sa formation et être efficace dans l'exercice de ses fonctions d'enseignants, un métier exigeant en termes de savoir. Il ressort également que le manque de ressources financières pour désintéresser les enseignants constitue un véritable obstacle pour la mise en œuvre d'un programme de formation continue bien structuré et systématique.

6.1.5.3. La collaboration entre enseignants des écoles bilingues

En termes de collaboration entre enseignants, ils affirment ceci : « Nous entretenons de bonnes relations avec les autres collègues parfois ils nous approchent pour avoir quelques techniques de l'approche afin d'appliquer dans leurs classes et cela constitue une source de partage et de certification de nos connaissances pédagogiques ». La bonne collaboration de collégialité et des relations humaines sont privilégiées avec des échanges d'expériences.

6.1.5.4. Soutien pédagogique des enseignants de la part des encadreurs

Les enseignants affirment qu'ils bénéficient d'un soutien pédagogique qui se résume par des visites de classe, d'écoles, des échanges et conseils pratiques, des suivi-conseils, etc. C'est-dire que globalement, les enseignants ne sont pas laissés à eux-mêmes dans l'exercice de leurs fonctions.

6.1.5.5. Difficultés réelles entravant la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue dans les classes.

Les difficultés réelles qui entravent la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue dans les classes sont nombreuses. Elles sont d'ordre matériel, didactique,

linguistique, le désintérêt des parents d'élèves, le manque de formation, de recyclage, le problème de débouchés....

✓ *Difficultés d'ordre matériel*

Ces difficultés se résument par l'insuffisance de livres de lecture de 4^e année, l'insuffisance du matériel de culture, manque de manuels. Il manque un lexique approprié pour accompagner les enseignants. Les élèves ne disposent pas de matériels pour bien participer aux activités d'enseignement-apprentissage. Par exemple, l'insuffisance de cahiers, de stylos, de crayons, de gommes, etc.

✓ *Difficultés d'ordre linguistiques*

La non maîtrise de la langue française est un sérieux problème qui entrave la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue en plus du temps qui est insuffisant. Le transfert reste une difficulté du bilingue en 4^{ème} année. La résolution des problèmes pose problème.

✓ *Difficultés d'ordre didactique*

Le manque de formation en ELAN et le manque de recyclage en enseignement bilingue constituent de véritables difficultés. Le livre de langage est non adapté au niveau des élèves de la première année. Les textes de la deuxième année sont trop longs. La non maîtrise de certaines méthodologies, l'expression écrite, élaboration de petits textes sont aussi à mentionner. La L1 est faiblement parlée/appliquée dès la 3^e année.

✓ *Le désintérêt des parents d'élèves*

Les élèves ne sont pas encouragés par leurs parents. Une fois à la maison, tout ce qui est de l'école est abandonné au profit du jardinage et des travaux ménagers. La démotivation des parents pour l'enseignement bilingue constitue un réel problème et il y a le désintéressement des parents pour la langue. Dans certaines localités, les écoles bilingues ne reçoivent des apprenants que lorsque les écoles monolingues sont saturées et que celles-ci refusent de les inscrire. Ces parents estiment qu'il n'y a pas de perspectives avec les langues nationales.

La perspective liée aux apprentissages dans les écoles constitue la principale motivation des parents.

✓ *Le manque de formation, de recyclage des enseignants*

Les enseignants mentionnent en grand nombre un manque de recyclage et un manque de formation. « Personnellement, je n'ai pas bénéficié d'une formation bilingue en mooré. J'avais reçu une formation en fulfuldé que j'essaie d'adapter à

la situation dans l'espoir que les responsables des formations prennent en compte les difficultés que nous rencontrons sans cette formation » affirme un enseignant.

✓ *Le problème de débouchés*

Il n'y a pas de débouchés pour les sortants des écoles bilingues dans les établissements secondaires et cela constitue un élément de démotivation supplémentaire.

✓ *Difficultés d'ordre pédagogique*

Au niveau pédagogique, certaines difficultés particulières ont été soulignées par les enseignants. Ils évoquent le fait que les cours des écoles ne soient pas clôturées. Il y a aussi la proximité du marché et des jardins. Cela sous-entend que les activités pédagogiques sont perturbées par la proximité de ces lieux bruyants. Le manque de suivi des élèves à la maison, le manque d'ombre dans la cour de l'école et de cantine, des difficultés liées à l'enseignement du langage et l'absence de conjugaison, de vocabulaire en tant que disciplines enseignées sont autant de difficultés mentionnées.

6.1.5.6. Quelques suggestions faites par les enseignants en vue d'améliorer l'enseignement bilingue dans les écoles primaires

Les enseignants préconisent qu'il faut assurer la formation continue des acteurs de l'enseignement bilingue, rendre disponible le matériel nécessaire pour l'apprentissage des élèves, organiser souvent des journées de recyclage, affecter les enseignants qui ont reçu une formation bilingue dans les classes bilingues, faire des journées pédagogiques dans les écoles bilingues et au besoin rencontrer une fois en passant les parents d'élèves pour leur expliquer la nécessité de l'école bilingue.

Les enseignants préconisent aussi d'introduire l'enseignement des exercices sensoriels en première année, revoir le livre de langage de la première année (l'adapter au niveau des élèves). Au lieu de 5 ans de formation dans le cycle, aller à 6 ans car à leur avis ils remarquent qu'il manque beaucoup d'éléments basiques des petites classes aux élèves.

Il faudrait aussi mener une sensibilisation continue de la population, initier des rencontres d'échanges sur les pratiques pédagogiques par zone, créer des bibliothèques dans les écoles bilingues, équilibrer le temps d'enseignement entre la L1 et la L2 dès la première année si possible.

Améliorer le temps de formation des enseignants, revoir les livres de lecture avec des textes par niveau, les matériels comme des feuilles, des feutres, des cahiers pour les élèves. Doter suffisamment les écoles concernées en documents adéquats.

Insérer dès la 2^e année, l'enseignement de la conjugaison, de la grammaire et du vocabulaire français. L'enseignement enregistre beaucoup d'enfants qui présentent des insuffisances. Il faut donc former les enseignants pour qu'ils puissent travailler avec ces cas spécifiques.

Faire un bon choix des acteurs sur le terrain, assurer davantage la formation et le recyclage pour les acteurs déjà formés et organiser des rencontres entre les acteurs formés pour l'amélioration de la pratique classe. Motiver les enseignants à travers des indemnités conséquentes et ponctuelles.

6.2. Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux chefs d'établissements

Ces analyses portent également sur la gestion didactique, l'organisation pédagogique, le climat relationnel et les activités hors classe perçues par les chefs d'établissements des écoles primaires bilingues.

6.2.1. Gestion didactique (questionnaire_chefs d'établissements)

Tous les chefs d'établissements interrogés déclarent qu'ils apportent de l'aide à leurs collaborateurs. Cette aide se manifeste sous forme de suivi-conseils. Cependant, ils n'ont pas de programme à ce propos. Elle est faite à la demande des collaborateurs. Ils affirment également que leurs collègues ont une maîtrise des démarches et cela entraîne une bonne conduite des séances d'enseignement-apprentissages.

Quant aux remédiations, les chefs d'établissements affirment que généralement les élèves en difficultés sont identifiés et sont accompagnés d'une manière ou d'une autre. De façon pratique, l'accompagnement de ces élèves se fait le plus souvent sous forme de tutorat pendant les heures de pause. Toutefois, elles ne sont pas menées en classe avec tous les élèves. Il n'y a pas d'analyse des productions des élèves pour comprendre les sources des erreurs et de pouvoir donner le soutien nécessaire.

6.2.2. Organisation pédagogique (questionnaire_chefs d'établissements)

Le temps imparti aux différentes matières dans les classes n'est pas respecté selon les chefs d'établissements. Les enseignants débordent de 5 à 10 mn généralement. Cela fait que l'emploi du temps n'est jamais respecté. Ce non-respect a un impact négatif sur le développement des capacités ou des compétences chez les élèves dans la mesure où certains contenus à la base de ce développement ne sont pas donnés.

Le matériel pédagogique est reparté pendant les conseils de classe. Il se résume aux règles, aux manuels et guides reproduits dans le cadre de l'approche et remis par le ministère. En plus de cela, il y a aussi les fournitures scolaires mises à la disposition des écoles par les mairies qui sont reparties.

Ces affirmations sont quelques peu en contraste avec ce que disent certains enseignants qui se plaignent d'un manque criard de matériels pédagogiques.

Pour les regroupements, ils se disent satisfaits car pour eux, les élèves timides communiquent avec leurs camarades, participent aux apprentissages. Il y a une forme d'entraide entre les élèves. Les enseignants dans les classes surveillent les travaux de groupe pour s'assurer que les activités sont réalisées convenablement avec l'ensemble des membres des groupes.

6.2.3. *Climat relationnel (questionnaire_chefs d'établissements)*

La discipline est une grosse préoccupation dans les classes. Dans les grandes classes CE et CM, elle est instaurée mais dans les petites classes, c'est très difficile selon les observations des chefs d'établissements. La situation est grave quand les classes ont de gros effectifs. Dans certaines classes, à cause de la familiarité entre les enseignants et les élèves, il leur est difficile d'imposer la discipline. Cela constitue des défis énormes à relever dans le fonctionnement de la transmission du savoir dans les classes.

Toutefois, observent les chefs d'établissement, le climat d'apprentissage est bon dans les classes de façon globale. En effet, les élèves participent aux apprentissages, répondent aux questions des enseignants. La communication verticale et horizontale est présente dans les classes. Ce qui témoigne que le climat est favorable aux apprentissages.

En dehors des conseils de maitres et la quinzaine critique qui existent dans certaines écoles, il n'y a pas d'autres cadres d'échanges entre enseignants dans les écoles. Du coup il n'y a pas de thématiques identifiées pour faire l'objet d'échanges entre enseignants. C'est seulement pendant les conseils de maitres que les problèmes rencontrés au cours de la période sont évoqués et discutés.

Certains enseignants refusent que les directeurs rentrent dans leur classe. Ils ne vont pas solliciter de l'aide même s'ils ont des difficultés. Aussi, les directeurs chargés (instituteurs certifiés) ne reçoivent pas une formation en encadrement, ce qui limite leur capacité pour ce travail d'encadrement. Il n'y a pas non plus de documents spécifiques pour les directeurs d'école. La plupart des directeurs d'école sont titulaires de classe et il leur est difficile d'abandonner leur classe pour se mettre au service de leurs collaborateurs.

Les difficultés rencontrées dans la gestion des écoles bilingues sont de plusieurs ordres :

Primo, elle est pédagogique ou didactique : en effet, certains enseignants sont affectés dans les écoles bilingues sans tenir compte de leur compétence en langue et sans formation pour animer une classe bilingue. Cela pose le problème du rendement scolaire et quand le rendement n'est pas satisfaisant, les gens désavouent l'école.

Secundo, les parents ne s'impliquent pas totalement dans la sensibilisation, ce qui fait que dans certaines écoles, les effectifs sont faibles.

Tertio, certaines étiquettes que l'on colle à l'école bilingue écorchent sa visibilité et sa réputation : ce sont notamment bantaré, kareng mooré etc.

6.2.4. Activités hors classe (questionnaire_chefs d'établissements)

Aucun chef d'établissement n'a élaboré un programme de formation à l'attention de ses collaborateurs. Ils affirment qu'avoir un programme de formation équivaut à avoir un budget de formation car les enseignants n'accepteraient pas une telle formation sans perdiems.

Les questions de finances constituent donc un blocage en matière de formation continue dans les écoles bilingues visitées.

Les encadreurs pédagogiques assurent les visites de classe et d'école selon les chefs d'établissements. C'est au cours de ces passages qu'eux-mêmes arrivent à bénéficier de leur accompagnement. Par ailleurs, le manque de confiance, de ressources financières, les absences chroniques de certains enseignants de leurs classes, l'irrégularité de préparation des cours et la non maîtrise de l'approche bilingue par certains sont entre autres des difficultés entravant le bon fonctionnement de l'école selon les affirmations des chefs d'établissements.

En guise de suggestion, les chefs d'établissement proposent qu'ils aient un contenu de formation différent des enseignants praticiens ; qu'on forme tous les enseignants sur l'approche ; doter les écoles de ressources pour les différents besoins des classes, qu'on sensibilise les parents à s'impliquer dans la gestion des écoles bilingues ; qu'on trouve une forme de motivation pour les équipes-écoles et les directeurs d'écoles et de récompenser les meilleurs élèves et les meilleurs enseignants.

6.3. Analyse et interprétation des entretiens avec les élèves

6.3.1. Présentation de l'échantillon (entretien avec les élèves)

Tableau 6: Répartition des élèves des interviewés par sexe et par écoles

SEXES	FEMININ	MASCULIN	TOTAL
BANGRIN	1	1	2
DAFINSO	3	2	5
GAMBASTENGA	1	3	4
KUA B	2	2	4
LAFIABOUGOU B	1	3	4
MOUSSOBADOUGOU	3	2	5
NOUNGOU	4	3	7
SILMIOUGOU	2	2	4
TOTAL	17	18	35

Pendant les enquêtes de terrain, un échantillon d'élèves de chaque établissement touché par cette étude a pris part aux entretiens individuels avec les enquêteurs. Le choix des élèves pour les entretiens a été fait avec le concours des

enseignants. Nous avons imposé un critère de choix, à savoir, les trois premiers et les trois derniers de la classe, de sorte à avoir un échantillon équilibré en termes de savoir et de capacités intrinsèques à s'exprimer en français et dans leur langue maternelle en classe de 4^e année des écoles bilingues ELAN.

Tableau 7: Répartition de l'effectif des élèves par sexe (entretien)

SEXE	EFFECTIF	POURCENTAGE
Féminin	15	42,86
Masculin	20	57,14
TOTAL	35	100

Graphique 4 : Répartition des élèves pour les entretiens

Sur 35 entretiens réalisés, nous avons 57,14 % garçons et 42,86 % filles. Cette disparité n'est pas discriminatoire, mais est fonction du potentiel des garçons et des filles choisies pour les entretiens par école.

6.3.2. La gestion didactique (entretien avec les élèves)

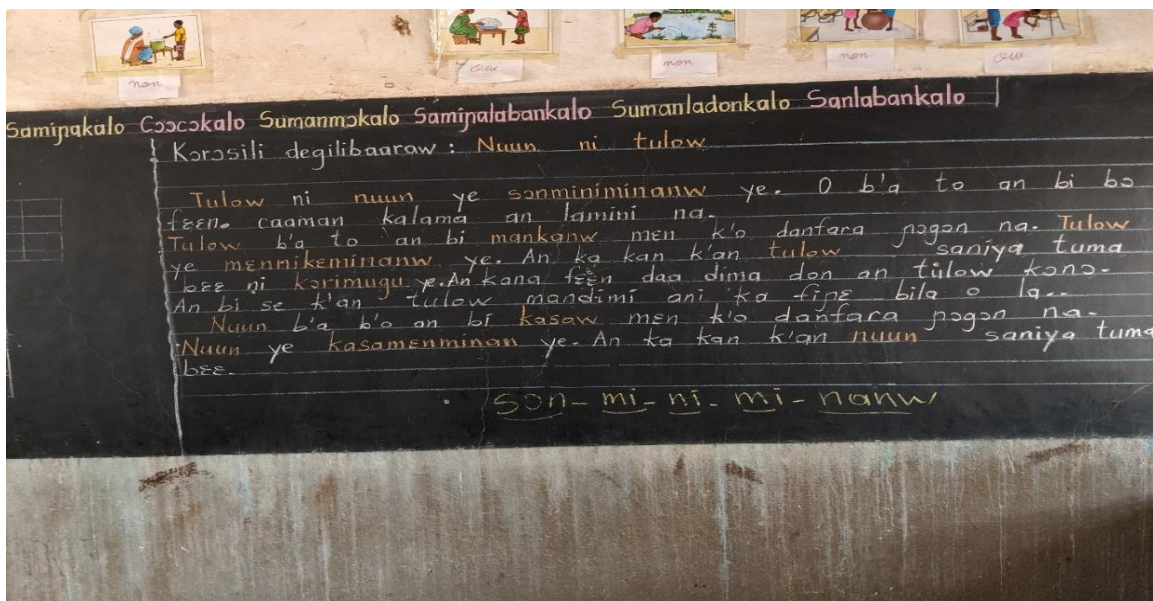
La gestion didactique prend en compte plusieurs volets ; les questions en rapport avec les matières d'apprentissage et les questions de savoirs en lecture et en écriture en français et / ou langue maternelle (mooré ou dioula).

La quasi-totalité des élèves savent distinguer les travaux de classes et citer les modules d'apprentissages : « E1 : *Pendant les cours avec notre maîtresse, nous faisons des devoirs et nous apprenons des leçons, des problèmes, la grammaire, l'histoire, l'arithmétique, la géographie, le système métrique, la géométrie* ».

Tableau 8: Tableau récapitulatif des savoirs en lecture et en écriture en français et / ou langue maternelle (mooré ou dioula).

Savoirs ECOLES	Savoir lire en mooré/ dioula	Ne pas savoir lire en mooré/ dioula	Savoir écrire en mooré/ dioula	Ne pas savoir écrire en mooré/ dioula	Savoir lire en français	Ne pas savoir lire en français	Savoir écrire en français	Ne pas Savoir écrire en français
BANGRIN	1	1	1	1	1	1	1	1
DAFINSO	0	5	0	5	0	5	0	5
GAMBASTENGA	0	4	1	3	2	2	1	3
Kua B	0	4	0	4	0	4	0	4
LAFIABOUGOU B	3	1	3	1	3	1	3	1
MOUSSOBADOUGOU	3	2	3	2	3	2	3	2
NOUNGOU	0	7	0	7	3	4	0	7
SILMIOUGOU	0	4	0	4	2	2	0	4
TOTAL	7	28	8	27	14	21	8	27

Au total, 28 élèves contre 7 élèves affirment qu'ils savent lire en mooré ou en dioula. Un total de 27 élèves contre 8 affirme également qu'ils savent écrire en mooré ou en dioula. Ces déclarations révèlent un bon niveau en lecture et en écriture en mooré ou en dioula parmi les enquêtés : E2, « *Oui, je sais lire et écrire en mooré* », nous confia une enquêtée de l'école bilingue Silmiougou. Cependant, il faut nuancer le niveau d'affirmation du savoir en lecture et en écriture en langue (mooré ou dioula) en fonction du niveau de chaque élève. L'extrait ci-dessous au tableau d'une leçon de lecture en classe de 4^e année à l'école Dafinso de Bobo Dioulasso indique le niveau de richesse lexicale des textes lus en dioula dans cet établissement.



Source : image des enquêteurs, Dafinso, le 25 mars 2021

En ce qui concerne le français, 21 élèves nous ont confié qu'ils savent lire en français contre 14 qui affirment qu'ils ne savent pas lire en français. Le savoir en écriture en français est quasi identique à leur savoir en écriture dans leur langue maternelle (mooré ou dioula). Ces tendances montrent un apprentissage équilibré en écriture en français et en mooré ou dioula. Des efforts restent à faire pour élever le niveau de savoir en lecture des élèves en français. Pour être de parfaits bilingues, les élèves doivent avoir les mêmes compétences en lecture et en écriture dans les deux langues d'enseignement : en français, en mooré ou en dioula selon les écoles.

6. 3. 3. Organisation pédagogique (entretien avec les élèves)

L'organisation pédagogique s'intéresse aux temps d'apprentissage, à la disponibilité des manuels scolaires chez les élèves et à l'organisation pratique pendant les apprentissages en classe.

Selon les affirmations des élèves, la plupart d'entre eux ne savent pas combien de temps dure une séance d'apprentissage (lecture, écriture, etc.) : E3, « *Je ne connais pas la durée de la lecture en classe* ». Les apprenants ne prêtent pas beaucoup d'attention aux temps d'apprentissage et d'autres ont eu du mal à estimer le temps nécessaire qu'ils prennent pendant les séances pédagogiques. La maîtrise du temps d'apprentissage incombe beaucoup plus à l'enseignant qu'aux élèves eux-mêmes.

Tableau 9 : Disponibilité de manuels scolaires

MANUELS SCOLAIRES	EFFECTIF	POURCENTAGE
Non	1	2,86
Oui	34	97,14
TOTAL	35	100

97,14 % d'élèves affirment qu'ils disposent de manuels scolaires pour leur apprentissage. Cependant, en fonction des réponses, nous constatons que tous n'ont pas tous les ouvrages recommandés. Pendant que certains affirment ceci : E2, « *Je possède des manuels pour l'apprentissage à savoir les livres de lecture, de grammaire et d'histoire* », d'autres affirment simplement : E3, « *J'ai le livre de lecture (ELAN), de calculs* ».

Ces affirmations révèlent un manque de suivi ou de potentialité de l'administration de faire en sorte que tous les élèves aient les mêmes chances de posséder tous les manuels requis pour leur apprentissage. Chacun va à l'école avec ce que ses parents ont pu lui donner comme fourniture et cela ne facilite pas la gestion didactique en classe. Il se pose ici, le problème de moyen financier des parents et des écoles pour l'acquisition complète des manuels didactiques. Il s'agit alors d'un bilan positif biaisé en termes de disponibilité de manuels scolaires dans les écoles ELAN du pays.

Quant à l'organisation pratique pendant les apprentissages en classe, les élèves affirment qu'ils travaillent en groupe en classe : E4, « *Nous travaillons en groupe de 3 à 6 personnes* ». Les groupes sont mixtes (filles et garçons). Cette pratique pédagogique favorise l'apprentissage par pair, les plus forts épaulent les plus faibles. Cette pratique pédagogique est bien pratiquée dans les écoles bilingues et constitue l'une des performances de l'organisation pédagogique dans les écoles bilingues visitées.

6.3.4. Le climat relationnel (entretien avec les élèves)

Le climat relationnel en classe tient compte ici de deux volets, à savoir si les élèves comprennent les cours dispensés en classe et s'ils posent des questions pendant les cours. Le tableau 10 suivant présente le taux de participation des élèves pendant les activités pédagogiques selon leur affirmation sur cette question.

Tableau 10 : Taux de participation effectif aux cours

PARTICIPATION AUX COURS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Non	10	28,57
Oui	25	71,43
TOTAL	35	100

71,43 % d'élèves affirment qu'ils participent aux cours : E5, « *Je comprends les leçons données par la maîtresse, et « Je pose des questions pendant les cours »*. Ce qui représente un fort taux de participation contre 28,57 % d'élèves qui ne participent vraiment pas au cours en classe. Les enseignants doivent doubler d'efforts pour faire accroître considérablement le taux de participation dans leur classe respective car le nombre d'élèves qui ne participe vraiment pas au cours est non négligeable. L'extrait d'une vue de classe prise discrètement en plein cours à l'école Moussobadougou indique l'occupation de l'espace par groupe de travail et les dispositions de participation au cours. Pendant que certains élèves suivent et lèvent le doigt pour répondre aux questions ou poser des questions, certains somnolent en classe.



Source : image des enquêteurs, Moussobadougou, le 25 mars 2021

6. 3. 5. Activités hors classe (entretien avec les élèves)

Cette variable de l'entretien cherche à évaluer les activités d'apprentissage en dehors des classes, une fois à la maison ou pendant les moments de pause à l'école. Elle vise aussi à savoir si les enseignants donnent des exercices à faire à la maison, s'ils corrigent ces exercices en classe.

Les données des entretiens permettent de confirmer que les activités hors classe sont fortement soutenues par les exercices de maison que les enseignants donnent aux élèves. Ces exercices sont généralement corrigés en classe selon les dires des élèves. E6, affirme ceci « *La maitresse nous donne des exercices de maison à savoir les calculs et la dictée* » et « *les exercices sont corrigés par la maitresse avec nous* ».

D'autres initiatives personnelles d'apprentissage hors classe ont aussi été rapportées par les élèves : E7 affirme : « *Après la classe, j'apprends mes leçons et je fais mes exercices* ».

A titre illustratif, les chercheurs ont pu constater des regroupements d'élèves dans certains établissements visités en dehors des classes en train de travailler ensemble pendant les pauses.

Ces pratiques pédagogiques renforcent considérablement l'apprentissage des apprenants.

Cependant, certains élèves affirment qu'ils font des travaux ménagers avant d'apprendre leurs leçons : E8 « *Après la classe, je lave les assiettes, je puise de l'eau à la pompe, je balaie la maison et j'étudie mes leçons* ».

Observations : Un enfant qui doit satisfaire tous les jours tous ces travaux ménagers n'aura évidemment pas le temps nécessaire, ni la force de pouvoir apprendre conséquemment ses leçons. Il va sans dire que certains parents ne tiennent pas compte du fait que leurs enfants vont à l'école et par conséquent doivent les décharger de certaines tâches ménagères.

Tableau 11: Indice de satisfaction de l'enseignement bilingue

Apprentissage	Effectif
Satisfaisant	35
Non satisfaisant	0
TOTAL	35

Tous les élèves ayant participé aux entretiens ont déclaré qu'ils sont satisfaits des apprentissages dans leurs écoles bilingues et ils donnent plusieurs raisons. Exemple E8, affirme ceci : « *Je suis satisfait des apprentissages de l'école bilingue parce qu'il me permet d'apprendre et l'école m'aide aussi* ». E9 « *Je suis satisfait parce que je veux la connaissance et avoir des diplômes* ».

Ainsi, on perçoit une adéquation entre l'offre de formation et les besoins en matière de formation des apprenants. Cela constitue en soi, une raison suffisante pour mieux encadrer l'enseignement bilingue dans le contexte sociolinguistique du Burkina Faso.

7. Discussion/Conclusion

Cette étude a permis de mieux cerner les pratiques enseignantes, les exigences, le mérite de la démarche, les difficultés de sa mise en œuvre et surtout les solutions proposées par les premiers acteurs pour dynamiser l'enseignement bilingue au Burkina Faso.

Les enseignants demandent d'assurer la formation continue des acteurs de l'enseignement bilingue et rendre disponible le matériel nécessaire à l'apprentissage des élèves. Le premier des besoins des acteurs est la formation avant la rentrée des classes car le manque de formation perturbe l'activité pédagogique dans les écoles selon le sondage. Les enseignants réclament des recyclages permanents afin de renouveler et renforcer leur savoir-faire pédagogique dans l'exercice de leur fonction.

Les dotations en matériels didactiques font défauts et ne sont pas à la hauteur des attentes. Pour ce faire, il faudrait résoudre cette question dans les écoles afin de faciliter les apprentissages.

Une unanimité se dégage sur la performance de la démarche ELAN, mais les mesures d'accompagnement font défauts et le temps imparti pour son application stricte est insuffisant selon le sondage.

Faire une étude du milieu avant d'implanter les écoles bilingues car certaines écoles se retrouvent à proximité des marchés, sources de perturbations des activités pédagogiques. Instaurer une limite d'âge d'au moins de 8 ans pour la 1^{ère} année est aussi un des souhaits des enseignants.

Selon les observations des enseignants, l'enseignement bilingue permet une bonne compréhension et facilite la lecture et l'écriture dans les deux langues, mais, beaucoup de défis d'ordre pédagogique, matériel et linguistique restent à relever. Si ces conditions sont réunies, cela permettrait de bien améliorer les pratiques d'enseignement bilingue dans toutes les classes.

Les élèves et les enseignants sont unanimes qu'en termes d'acquisition de savoirs, c'est la L1, c'est-à-dire, la langue maternelle (mooré ou dioula) qui est mieux maîtrisée par les élèves que la L2, c'est-à-dire le français. Il se pose alors un nécessaire rééquilibrage des programmes afin de faire avancer le niveau des élèves en français. Tant au niveau de la lecture qu'au niveau de l'écriture. Il est alors préconisé par les acteurs de revoir le contenu des livres de lecture avec des textes par niveau. Faire aussi un effort de mettre à la disposition des élèves, du matériel comme des feuilles, des feutres, des cahiers et des livres pour leurs activités d'apprentissage. En réalité, cela soulève le réel manque de fournitures pour tous dans ces écoles.

Par ailleurs, il faudrait revoir la durée de la formation ELAN à la hausse car le temps de formation est jugé très insuffisant par les acteurs. Revoir aussi à la

hausse la prise en charge des maîtres lors des formations qui sont d'ailleurs très rares. Les acteurs dénoncent aussi, la non implication réelle des parents d'élèves dans la réussite de leurs enfants dans les écoles bilingues : manque de suivi, manque d'accompagnement conséquent, surcharge des enfants pour des travaux domestiques en périodes scolaires, etc.

Au vu des analyses des acteurs de l'enseignement bilingue au Burkina Faso, le programme de formation bilingue appliquant l'approche ELAN est une chance pour l'école burkinabé. Son opérationnalisation et son dynamisme manquent de soutiens conséquents tant au niveau des infrastructures, de la formation du personnel, des dotations en matériels didactiques et des prises en charges conséquentes des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

AEBY, S., De PIETRO, J. F., (2003). « Lorsque maître et élèves interagissent...Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe ». In TUPIN, F. (dir). Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 93-106.

ALTET, M. (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation ». In TUPIN, F. (dir). Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 31-42.

ALTET, M., (1996). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck pp. 27-40.

ALTET, M., BRESSOUX, P., BRU, M., LECONTE-LAMBERT, C. (1994) et (1996a). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Les dossiers d'Education et Formations. MEN, Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 44 et 70.

ALTET, M., (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? ». Note de synthèse in Revue Française de pédagogie. Paris : INRP, N° 107.

ANDERSON, L. W., (1992). Accroître l'efficacité des enseignants, UNESCO, Paris France.

ATTALI, A., BRESSOUX, P., (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris

BESSOUX P., (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». In Revue Française de Pédagogie, France : n°108, pp.91-137.

BOUTIN, G., (2000). « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes ». Québec français : <http://id.erudit.org/iderudit/56026ac>, n° 119, pp. 37-40.

BRONFENBRENNER, U. (1986). « Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain ». In Crahay, M. et Lafontaine, D. (éd). L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles : Edition du Labor.

BRONFENBRENNER, U., (1981). « L'écologie expérimentale de l'éducation ». In Beaudot, A. et Zay, D. Sociologie de l'école : pour une analyse de l'établissement scolaire. Paris : Dunod.

BRU M. (1991). – Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse: EUS.

BRU M. et MAURICE J.-J. (2001) (coord.). – Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. Les Dossiers des Sciences de l'Education, n°5.

BRU, M., (1998). « La variation scientifique des propos et discours sur les pratiques d'enseignement : après les illusions perdues ». in Hadji, C., Baillé, J. Recherche et éducation. Bruxelles : De Boeck.

BRU, M., (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer ». In Revue Française de Pédagogie, France : n°138.

BRU, M., ALTET, M. et BLANCHARD-LAVILLE, C., (2004). "A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages". In Revue Française de pédagogie, Pays édition n°148, pp.75-87

CRAHAY, M., (1989). « Contraintes de situation et interaction maître-élève : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? ». In Revue française de Pédagogie, France : édition n°88 d'enseignement et de formation. Bruxelles : De Boeck, coll. Economie, Société, Région.

Cummins, J. (1984). "Bilingualism and Special Education: issues in assessment and pedagogy", Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

DALGALIAN G. (2000). Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue. Paris : l'Harmattan.

DEPRET, E., et FILISETTI, L., (2001). « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales ». In L'Orientation Scolaire et Professionnelle, France : 30 (3), pp. 297-315.

Doise, W., Mugny, G. and Perret-Clermont, A.-N. (1975), Social interaction and the development of cognitive operations. Eur. J. Soc. Psychol., 5 : 367–383. doi : 10.1002/ejsp.2420050309.

DOYLE, W., (1986a). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants ». In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (éd). L'art de la science de l'enseignement. Bruxelles : Edition du Labor.

DOYLE, W., (1986b). "Classroom organization and management". In M.C. WITTRICK (ED). The third handbook of research on teaching. New York: Mac Millan Publishing Company, pp.392-431.

GAGE, N-L., (1986). "Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ? ». In Crahay, M. et Lafontaine, D., (éd). L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles: Edition du Labor.

GENELOT, S., TUPIN, F. et al. (2003). « Dynamiques de classe et efficacité scolaire ». In Les Dossiers des Sciences de l'Education : de l'efficacité des pratiques enseignantes ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 10, décembre, pp. 107-128.

GERVAIS, R., NADEAU, G. G., (1997). « Validation d'un instrument d'évaluation de l'enseignant et de l'enseignante ». In ADMEE : Mesure et évaluation en éducation. Canada : vol.16, n° 3 et 4, pp.117-145.

GOANAC'H, D. et PASSEREAULT, J.-M., (1995). « La psychologie cognitive : l'étude de la connaissance ». In Goanac'h, D. et Golden, C., (dir.). Profession

enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement. Paris : Hachette. pp 55 à 91.

HAMERS J. H. et M. BLANC (1983). Bilinguisme et Bilinguisme (2ème édition). Bruxelles : Pierre Mardaga.

ILBOUDO P.T. (2003). Amélioration des rendements scolaires et bilinguismes. Communication faite lors de la rencontre nationale des inspecteurs du primaire (Fada N'Gourma, 23 juillet 2003) et des conseillers pédagogiques (Koudougou 12 août 2003) Ouagadougou : OSEO

ILBOUDO P.T. (2002). L'éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso. Ouagadougou ;

MARCEL J.-F. (2002). « La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes ». In J.-F. Marcel (éd.), Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline. Paris : L'Harmattan (sous presse).

NIKIEMA, N (1995). Problématique de l'utilisation des langues nationales à l'école dans le contexte du conflit des intérêts de classes au Burkina Faso. Cahiers du CERLESHS N° 12, p. 213-235.

NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. (2014). L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

TALBO, L., (2011). Les études sur les effets des pratiques enseignantes et sur les apprentissages des élèves. Synthèse, limites et perspectives. Université Toulouse II-Le Mirail, UMR EFTS (non publié).

TUPIN, F. (Coord), (2001). Eveil aux langues. Projet Socrate/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD (2001). Evaluation qualitative des processus et effet liés au curriculum « EVLANG ». Rapport de recherche. L.C.F UMR 6058 CNRS

TUPIN, F., (2003). « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? ». In les Dossiers des Sciences de l'Education n°10, 15-37. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

VINATIER, I; (2013). Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle. Paris : De Boeck.

Liste des tableaux

Tableau 1: Bilan de la population d'enquête	15
Tableau 2: Bilan de l'appréciation des enseignants sur la démarche (apprentissage dans les deux langues).....	20
Tableau 3 : Bilan de la maîtrise de la nouvelle démarche ELAN par les enseignants	21
Tableau 4 : Maîtrise de la L1 et la L2 chez les élèves	22
Tableau 5 : Satisfaction du savoir en lecture et en écriture des élèves	23
Tableau 6: Répartition des élèves des interviewés par sexe et par écoles	34
Tableau 7: Répartition de l'effectif des élèves par sexe (entretien).....	35
Tableau 8: Tableau récapitulatif des savoirs en lecture et en écriture en français et / ou langue maternelle (mooré ou dioula).	36
Tableau 9 : Disponibilité de manuels scolaires	38
Tableau 10 : Taux de participation effectif aux cours	39
Tableau 11: Indice de satisfaction de l'enseignement bilingue	40

Liste des figures

Figure 1: Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (le SPPEP) selon Marcel (2002).....	11
Figure 2: Bilan de l'ancienneté enquêtés dans le corps enseignant.....	16
Figure 3: Bilan de l'ancienneté des enquêtés dans l'enseignement bilingue	17
Figure 4: Compétences / connaissances linguistiques des enquêtés (parlé et écrit).....	18

Annexes

Annexe1 : Lettres d'autorisation des enquêtes

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABETISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES ***** SECRETARIAT GENERAL ***** DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION FORMELLE GENERALE		BURKINA FASO Unité - Progrès - Justice
N° 2021 -/MENAPLN/SG/DGEFG	Ouagadougou, le 9 AVR 2021	
000223	<i>Le Secrétaire général</i>	
	<i>A</i>	
<u>Objet</u> : Enquête dans les écoles de l'approche bilingue ELAN	Messieurs les Directeurs Régionaux de l'Education préscolaire, Primaire et Non formelle des Hauts Bassins et du Plateau Central	
Dans la perspective de contribuer à l'éclairage des politiques publiques bi/plurilingue en éducation, d'appuyer les dispositifs bilingues contextualisés, de faire évoluer la recherche sur le bilingue et d'améliorer les pratiques enseignantes, le Programme APPRENDRE de l'Agence Universitaire de la Francophonie entreprend d'organiser une enquête dans les écoles bilingues mettant en œuvre l'approche ELAN de la lecture-écriture.		
A ce titre, des équipes d'enquêteurs séjourneront dans les écoles retenues de votre région dès la reprise des classes après les congés du deuxième trimestre. L'enquête consistera en des entretiens, l'administration de questionnaire et des filmages de séances pédagogiques en classe de 4^{ème} année d'étude.		
Ainsi, vous prendrez les dispositions pour en informer les Chefs de Circonscription d'Education de Base et les écoles concernées afin de faciliter les activités des enquêteurs.		
<u>Ampliations</u> : - MENAPLN/ATCR - UNZ	 Pr Kalifa TRAORE Chevalier de l'Ordre National 	

Annexe 2 : Questionnaire d'enquête à l'attention des enseignants titulaires des classes/ELAN

Ce questionnaire intervient dans le cadre d'une recherche sur les pratiques classes Elan de la lecture/ écriture..... Pour ce faire, nous sollicitons votre collaboration à travers votre réaction aux différentes questions. Nous vous promettons la confidentialité et vous rassurons que les informations fournies seront exploitées dans le seul cadre suscité. Vous êtes libres de mentionner votre nom ou pas ;

Nom et prénom (s) :

Titre de capacité.

Ancienneté générale dans le corps enseignant.

Ancienneté dans l'enseignement bilingue.

Compétences/connaissances linguistiques dans les différentes langues (parlé et écrit) : à préciser :

Mooré /Français ☐ Dioula/Français ☐ Autres langues (à préciser)

Ancienneté dans l'approche ELAN

Sexe : F M.

Année de formation :

I- Gestion didactique

1. Au cours des sept années scolaires écoulées, vous avez été affecté dans une classe ELAN et pour ce faire, vous avez reçu une formation sur les démarches y relatives et vous les avez mises en œuvre dans vos classes bilingues. Présentez-nous de façon détaillée la manière dont vous avez utilisé ces démarches en précisant les points forts relevés dans la progression des élèves en L1 et L2 dans les deux langues :

a) Ecriture guidée

.....

.....

.....

.....

.....

b) Nouvelle de la classe

.....

.....

.....

.....

.....

c) Ecriture inventée

.....

.....

.....

.....

d) Lecture guidée

.....

.....

.....

2. Pensez-vous que ces démarches permettent à vos élèves d'apprendre dans les deux langues ? Oui ☐ Non ☐

.....

.....

.....

3. Pouvez-vous nous citer quelques éléments qu'ils ont appris ?

.....

.....

.....

4. Maîtrisez-vous ces démarches nouvelles ? Oui ☐ Non ☐ si oui ;

5. Quels éléments pouvez-vous nous présenter

.....

.....

.....

6. En quoi cette approche se distingue-t-elle de l'ancienne manière d'enseigner dans les classes ?

.....

.....

.....

7. Entre la L1 et la L2, laquelle semble plus satisfaisante en terme de maîtrise chez les élèves ?

.....

.....

.....

.....

8. Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

9. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'application de l'approche ?

.....

.....

.....

10.Est-ce que les niveaux des élèves en lecture et en écriture/production d'écrits sont-ils satisfaisants ? Si oui dites pourquoi, si non dites pourquoi.

.....

.....

11.Quelles sont les difficultés que vos élèves rencontrent dans les apprentissages ?

.....

.....

.....

12. Quelles suggestions avez-vous à faire pour améliorer son application sur le terrain ?

.....

.....

.....

.....

.....

II. Organisation pédagogique

- 1- Dites-nous si pour chaque séance, le temps prévu est suffisant ou insuffisant et justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

.....

- 2- Le matériel pédagogique mobilisé vous permet-il d'atteindre les objectifs d'apprentissages ?

.....

.....

.....

.....

- 3- Diversifiez- vous les regroupements des élèves par séance d'apprentissage ou comment procédez-vous ?

.....

.....

.....

.....

- 4- L'espace classe vous permet-il d'organiser efficacement les élèves par activité d'apprentissage ?

.....

.....

.....

.....

- 5- Tous les élèves sont-ils impliqués dans les interactions de classe ? Si oui, citer quelques exemples.

.....

.....

.....

.....

III. Climat relationnel

1- Comment faites-vous pour instaurer la discipline dans vos classes ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- Comment faites- vous pour motiver ou encourager vos élèves pendant les séances d'enseignements/apprentissages ?

.....

.....

.....

.....

.....

3- Les élèves interagissent-ils entre eux pendant les activités pédagogiques ?

.....

.....

.....

.....

4- Comment ces interactions s'organisent-elles ?

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Activités hors classe

1- Avez-vous un programme de formation continue sur l'enseignement bilingue ? Si oui, précisez la périodicité et les thématiques abordées ?

.....

.....

.....
.....
.....

2- Quels éléments prenez-vous en compte dans votre autoformation ?

.....
.....
.....
.....

3- Quel lien peut-on établir entre votre autoformation et vos missions d'enseignement ?

.....
.....
.....
.....

4- Quel type de collaboration entretenez-vous avec vos collègues enseignants de l'enseignement bilingue ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5- Quel type de soutien pédagogique bénéficiez-vous de la part de vos encadreurs pédagogiques/ formateurs dans vos classes ?

.....
.....
.....
.....

6- De façon générale, déterminez vos difficultés réelles qui entravent la mise en œuvre efficace de l'enseignement bilingue dans vos classes ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

[illegible]

8- Avez-vous des suggestions à apporter pour améliorer les pratiques d'enseignement bilingue dans vos écoles ?

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les chefs d'établissements

Au cours des sept années scolaires écoulées, vous avez reçu une formation sur des démarches ELAN pour l'enseignement bilingue avec vos collaborateurs titulaires de classe. Nous avons besoin des informations relatives à la mise en œuvre de ces démarches.

I. Gestion didactique

- a) Avez-vous déjà apporté une aide à un de vos enseignants ?
- b) Quelle a été la forme d'aide ?
- c) Quelle appréciation faites-vous des enseignements/apprentissages de vos collègues ?
- d) Vos collègues organisent-ils des remédiations en faveur des élèves en difficulté ?

II. Organisation pédagogique

- a) Les enseignants respectent-ils les temps assignés aux séances d'enseignement ?
- b) Mettez-vous du matériel pédagogique à la disposition de vos collègues ?
- c) Etes-vous satisfait des regroupements des élèves que vos collègues mettent en place pour les séances d'apprentissages ?

III. Climat relationnel

- a) Estimez-vous que vos collègues réussissent à instaurer la discipline dans leur classe ?
- b) Etes-vous satisfait du climat d'apprentissage qui règne dans les classes
- c) Existe-t-il un cadre d'échanges entre enseignants à l'école ? Quelles sont les thématiques abordées ?
- d) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'encadrement de vos collaborateurs ?
- e) Quelles sont les difficultés rencontrées dans la gestion des écoles bilingues ?

IV. Activités hors classe

- a) Avez-vous un programme de formation de vos collaborateurs ? si oui, précisez la périodicité et les thématiques abordées ?
- b) Quel accompagnement bénéficiez-vous de vos encadreurs ?
- c) De façon générale, quelles sont les difficultés qui entravent la collaboration entre enseignants à l'école ?
- d) Avez-vous des suggestions à apporter pour améliorer les pratiques d'enseignement bilingue ?

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les élèves

Vous bénéficiez d'une formation de l'enseignement bilingue. Nous avons besoin des informations relatives à votre formation.

I. Gestion didactique

- a) Qu'est-ce que vous apprenez pendant les cours avec votre maitre en classe ?
- b) Peux-tu me dire ce que tu apprends en mooré ou en dioula ou dans une autre langue nationale en classe (L1) ?
- c) Peux-tu lire et écrire en mooré ou en dioula ou dans une autre langue nationale (L1) ?
- d) Peux-tu lire et écrire en français (L2) ?

II. Organisation pédagogique

- a) La séance de lecture dure combien de temps ?
- b) Avez-vous des manuels pour les apprentissages ? Lesquels ?
- c) Dans la classe comment vous êtes organisés pendant les apprentissages ?

IV. Climat relationnel

- a) Est-ce que tu comprends les leçons données par votre maitre en classe ?
- b) Poses-tu des questions si tu ne comprends pas ? Le maitre prend-il le temps d'expliquer ce que vous ne comprenez pas ?

IV. Activités hors classe

- a) Votre maitre vous donne-t-il des exercices de maison ?
- b) Est-ce qu'il les corrige en classe avec vous ?
- c) Après la classe, qu'est-ce que tu fais comme apprentissage ?
- d) Es-tu satisfait des apprentissages dans cette école bilingue ? Pourquoi ?