

CLIMAT SCOLAIRE ET QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LA COMMUNE DE BANFORA (BURKINA FASO)

Aimé Désiré HEMA

Université Joseph KI-ZERBO Ouagadougou

aimedesirebema@gmail.com

Résumé

En 2016, la DGESS révélait un contraste entre les ressources disponibles et les mauvais résultats dans la Comoé. Cette situation a conduit à entreprendre cette thèse opportune pour notre pays dont le développement repose sur son système éducatif. Au regard de l'inquiétude croissante des acteurs de l'éducation, nous avons entrepris un travail scientifique sur le climat scolaire dans la commune de Banfora. Une méthodologie croisée a été indispensable.

D'abord, avec la revue Odocumentaire, la théorie des effets de Gauthier et Martineau (1998) pour analyser le climat scolaire ; et, le modèle de Legendre (2005) pour saisir la qualité de l'enseignement primaire. Ensuite, des entretiens semi-directifs auprès de 59 personnes autour des thématiques relatives aux relations élèves-enseignant, aux pratiques de direction de l'école et à l'implication des parents d'élèves au processus éducatif. Puis, un questionnaire auprès de 136 individus pour collecter des données complémentaires sur le sujet auprès des enseignants, les élèves et les parents d'élèves comme critères de choix : le sexe, la religion et le lieu de résidence. Enfin, les données de l'observation in situ ont été utilisées.

Ainsi, le constat montre que le climat scolaire influence la qualité de l'enseignement primaire. Les représentations de certains acteurs de l'institution scolaire et leur rapport à l'école sont défavorables à des apprentissages performants. De même, la crise d'autorité des maîtres, les pratiques de direction de l'école inefficaces et la démission des parents d'élèves. De surcroît, les interventions politiques et syndicales demeurent les blocages les plus saillants du système éducatif à Banfora.

Mots-clés : climat, qualité, école, leadership, implication

Abstract

In 2016, the DGESS revealed a contrast between available resources and poor results in Comoé. This situation led to the undertaking of this timely thesis for our country whose development relies on its education system. In light of the growing concern of education stakeholders, we undertook a scientific study of the school climate in the commune of Banfora. A cross-methodology was essential.

First, with the literature review, the effects theory of Gauthier and Martineau (1998) to analyze the school climate; and, the model of Legendre (2005) to understand the quality of primary education. Then, semi-directive interviews with 59 people on themes related to student-teacher relations, school management practices and the involvement of parents in the educational process. Then, a questionnaire with 136 individuals to collect additional data on the subject from teachers, students and parents of

students as criteria of choice: gender, religion and place of residence. Finally, the data from the in situ observation were used.

Thus, the findings show that the school climate influences the quality of primary education. The representations of certain actors in the school institution and their relationship to the school are unfavorable to effective learning. Similarly, the crisis of authority of teachers, ineffective school management practices and the resignation of parents are also factors. In addition, political and union interventions remain the most salient blockages in the education system in Banfora.

Keywords : *climate, quality, school, leadership, involvement*

Introduction

L'éducation a toujours représenté un tremplin pour le développement d'une société. Elle est le véhicule des valeurs sociétales transmises aux générations successives tout en perpétuant bien sûr le fonctionnement de la communauté. De l'antiquité et à l'ère moderne, cette éducation est assurée au travers de cadres multiformes. De nos jours, de la famille à la rue, des médias à l'école, la fonction éducative est largement exercée. La prégnance accordée à l'éducation par la société par le truchement de l'école illustre sans nul doute son caractère essentiel et indispensable dans la construction de l'humanité. C'est dans cette optique de primauté du facteur déterminant et déterministe de l'éducation sur la société, Ki-Zerbo (1990 : 15) soutenait que « *L'éducation, c'est le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir des sociétés* ». Ainsi l'école, cadre institutionnel par excellence, commise à la tâche d'éducation, semble ne plus satisfaire à sa mission première de socialisation et d'émancipation donc ne répond plus aux attentes de ses usagers. Un des pans qui pourrait justifier cette baisse de performance se trouve dans le libellé de notre sujet : « **Climat scolaire et qualité de l'enseignement primaire dans la commune de Banfora (Burkina Faso)** ». L'objectif général est d'appréhender l'influence de l'état du climat scolaire sur la qualité de l'enseignement primaire dans notre zone d'investigation. Pour ce faire, notre étude s'articule autour du contexte et problématique, de la méthodologie de la recherche et pour terminer par les résultats assortis de discussion.

Contexte et problématique

Après Jomtien (1990), comprendre l'impact du climat scolaire sur la qualité de l'enseignement primaire en général et dans la commune de

Banfora en particulier, est apparue une nécessité. Cohen et al. (2012) montrent que le climat scolaire interroge le fonctionnement global de l'École et le rôle de chacun de ses acteurs. Benbenisty et al. (2005) soutiennent que la relation entre les pairs revêt un sens significatif à la construction d'un climat scolaire consensuel.

A cet effet, un quasi-unanimité se dégage sur la place et le rôle du climat scolaire sur la qualité de l'éducation. Cette étude vient pour essayer de combler ce vide et montrer la forte dépendance de la qualité de l'enseignement primaire sur le climat scolaire.

Ainsi, la commune de Banfora représente 5,07% de la superficie et renferme 35% de la population de la province de la Comoé (PCD Banfora, 2020) dans la Région des Cascades au Burkina Faso. En 2016, la DGESS classe la Comoé 2^{ème} sur 45 en matière d'environnement favorable. Malgré ces prédispositions humaines et matérielles apparemment intéressantes, les résultats ne sont pas au rendez-vous car la Comoé est classée 42^{ème} sur 45 (DGESS, 2016)

Alors, le climat scolaire sous certains aspects devient une préoccupation majeure de recherche.

De fait, lorsqu'il est question de la qualité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques du Burkina Faso, la plupart du temps, on se focalise sur les ressources disponibles et parfois sur le mode de recrutement des élèves et des enseignants. Il est assez rare que l'on mette en avant le problème en termes de climat scolaire. Cependant, le climat scolaire semble être le baromètre de la qualité de l'éducation. De son état, dépend la qualité de l'enseignement (Benbenisty et al., 2005)

Pour ce faire, nous avons formulé la question principale de recherche comme suit : Comment l'état du climat scolaire influence-t-il la qualité de l'enseignement primaire dans la commune de Banfora ?

De cette question principale découlent trois questions spécifiques :

Quels sont les effets induits de la relation élève-enseignant contribuant à la baisse de la qualité de l'enseignement primaire à Banfora ?

Comment les pratiques de direction de l'école affectent-elles la réussite scolaire des élèves ? En quoi l'implication des parents d'élèves dans les activités scolaires de leurs enfants impactent-elles la qualité de l'enseignement primaire à Banfora ?

Méthodologie de la recherche

Une méthodologie mixte a été indispensable.

D'abord, avec la revue documentaire, nous avons convoqué la théorie des effets de Gauthier et Martineau (1998) pour analyser le climat scolaire ; et, le modèle de Legendre (2005) pour saisir la qualité de l'enseignement primaire.

Pour ce faire, l'enseignement a deux (02) grandes fonctions pour Gauthier et Martineau (1998) :

- La gestion de la matière (planification, enseignement proprement dit, évaluation)
- La gestion de la classe (planification, gestion interactive, évaluation)

Et, pour Legendre (2005), les interactions entre les acteurs déterminent la qualité de l'enseignement primaire. Ces interactions se fondent sur les trois (03) relations à savoir celle d'apprentissage (sujet+objet), celle d'enseignement (sujet+acteur) et celle didactique (objet+acteur).

Ensuite, des entretiens semi-directifs auprès de 59 personnes autour des thématiques relatives aux relations élève-enseignant, aux pratiques de direction de l'école et à l'implication des parents d'élèves au processus éducatif.

Puis, un questionnaire auprès de 136 individus pour collecter des données complémentaires sur le sujet auprès des enseignants, les élèves et les parents d'élèves en prenant en compte les variables comme le sexe, la religion et le lieu de résidence.

Au total, l'enquête a concerné 195 personnes des deux sexes confondus et a duré plus d'une année.

Enfin, les données de l'observation in situ ont aussi été utilisées.

Le choix de la commune de Banfora comme cadre d'investigation de l'étude s'explique par :

- Les mauvais résultats au CEP malgré un environnement « jugé » favorable ;
- Le rapport à l'école entre le rural et l'urbain y est observé (Rouamba, 2005) ; et,
- La volonté d'apporter notre modeste contribution au développement de la commune d'origine (Sari, 1982)

Résultats et discussion

1. Evolution du climat scolaire dans la commune de Banfora et la problématique de la qualité de l'enseignement primaire

« Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Pour autant il ne s'agit pas d'une simple perception individuelle » (Debarbieux et al. 2012 : 2)

1.1. Relation élève-enseignant et la problématique de la qualité de l'enseignement primaire

1.1.1. Faible dispositif de suivi et de contrôle du travail de l'enseignant

Au sein de toute institution scolaire bien organisée, il existe un dispositif de suivi et de contrôle du travail de l'enseignant. Pour nous, c'est pouvoir comprendre pourquoi ce dispositif est faible à Banfora à travers la négligence de la place des élèves, la méconnaissance de la place de l'enseignant suppléant (s'il y a lieu), et la contribution insatisfaisante du directeur de l'école.

La préoccupation majeure des directeurs d'écoles reste de s'assurer que les enseignants font convenablement leur travail en classe. Cependant au sein de chaque école primaire, un dispositif de suivi et du contrôle du travail de l'enseignant dont les principaux acteurs sont les élèves, les maîtres suppléants et les directeurs d'écoles, est en place pour ce faire. Cela procure plus d'opportunités d'apprentissages aux élèves et améliore ainsi le processus d'enseignement. Un CPI renchérit :

« ...Cela est même facilité lorsque les enseignants dans la classe font montre d'un don de soi et préparent au préalable leurs cours à dispenser. La fonction enseignante reste un métier d'engagement donc d'un minimum de sacrifice et une autorégulation « consciente » à travers le suivi et le contrôle du travail doit se mettre en place pour leurs performances individuelles. Ces efforts sont internes à la classe et sont au besoin soutenus par le directeur de l'école. »

Ce récit montre que le suivi et le contrôle des élèves ne paraissent pas assez visibles car ils se limitent à informer le directeur de l'école de l'absence de leurs maîtres. Aussi, ce faible dispositif est-il le manque

d'engagement des maîtres avant d'être une négligence de la place des élèves.

Les élèves sont supposés être le maillon essentiel de ce dispositif. Malheureusement, les élèves sont « muselés » dans un rapport rigide avec leurs maîtres. Dans un tel contexte, il est pratiquement impossible pour l'élève de faire une évaluation de son maître.

De nos observations directes, les directeurs se dépêchaient de signer les cahiers de texte sans prendre le temps de les parcourir minutieusement. Alors, le directeur de l'école dans notre zone d'étude ne répond pas aux critères du directeur efficace tel que décrit par Bressoux (1994) comme le leader pédagogique.

1.1.2. Règles de maintien de la discipline inappliquées à l'école

La discipline est un besoin et une nécessité pour créer des conditions indispensables à toute forme d'apprentissage. Nous constatons que les résultats de la recherche ne permettent pas d'affirmer qu'il y a de la discipline dans les établissements étudiés.

Leurs conditions d'apprentissage ne sont pas sereines et que le déroulement des activités scolaires ne paraît pas paisible selon les expressions de Lauret (2017). Pour Rutter et al. (1979), Mortimore et al. (1988), la discipline scolaire apparaît comme une caractéristique des écoles performantes. En d'autres termes, le climat dans ces écoles est davantage discipliné. Mais, il y a un paradoxe car le climat n'y est pas discipliné en témoignent les propos d'un enseignant de catégorie « IC » de l'école de Tengrela A :

« Sur le plan de la discipline, nous rencontrons énormément de problèmes au quotidien avec nos élèves. Il y a trop de cas d'indiscipline relevés dans notre école. Nous n'avons pas ici à Tengrela le conseil de discipline... ».

Autrement dit, pour Bressoux (1994 ; 2001), les enfants qui viennent à l'école, arrivent avec des prédispositions minimales depuis leurs familles respectives et que les enseignants seuls ne peuvent radicalement pas transformer les attitudes négatives des enfants « candidats » pour les apprentissages à l'école. Selon cette logique, la situation d'origine de ces élèves ne semble pas être assez conciliable avec le climat des apprentissages en milieu scolaire. Alors l'effet-maître, dans ce contexte

précis, arrive de façon presque isolée et par conséquent ne rentre dans aucune forme d'interaction à même de produire le résultat du processus de départ.

1.1.3. Normes pédagogiques et organisationnelles « foulées aux pieds » dans les écoles

L'étude nous a permis d'identifier des normes non maîtrisées d'une part d'ordre pédagogique et d'autre part d'ordre organisationnel.

En matière de normes pédagogiques en souffrance, il y a la formation continue des enseignants suspendue, les formations reçues du directeur et de son adjoint rares, les fréquences instables des évaluations scolaires, la taille de la classe « insoutenable » et les facteurs « inconstants » de motivation des élèves.

Dans ces huit établissements enquêtés, leur fonctionnement ne révèle aucune forme de différence quant à l'approche sur la formation continue, c'est le « statu quo » général qui est observé partout.

Considérée comme un indicateur d'efficacité de l'enseignement, la fréquence des évaluations des élèves leur donne plus d'opportunités d'apprendre et dénote du fonctionnement des écoles de qualité. Plusieurs auteurs comme Scheerens (2000), Couliadiati-Kielem (2007), Leveault (2009) ont montré les bienfaits de la fréquence des évaluations dans les écoles performantes.

Un contraste subsiste dans les résultats obtenus à Banfora. En ce sens que l'enseignement qui y est dispensé n'offre pas assez d'opportunités d'apprentissages aux élèves et cela, à quelques différences près. Selon la réglementation en vigueur à l'enseignement primaire, il est prévu au moins deux devoirs par jour dans deux matières différentes en fonction de l'emploi du temps établi de façon hebdomadaire et mis à la disposition des élèves dès le début de l'année. Cette prescription officielle n'est souvent pas respectée pour diverses raisons.

De prime abord la responsabilité des parents d'élèves et ensuite celle des élèves bien que « mineurs » sont mises à nu. La maison devant être le « prolongement » de l'école afin que les apprentissages atteignent leur degré d'efficacité escompté (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992). Ce sont là les influences négatives de l'environnement social de l'école avec toutes ses implications.

Pourtant le leadership du directeur d'école contribue à créer un bon climat de collaboration par la confiance mutuelle et l'entraide surtout pour les débutants.

Les effectifs d'une classe en général se situent entre 70 élèves à plus de 120 élèves, paraissent assez « grands » et ont des répercussions négatives sur la qualité de l'enseignement malgré leur tenue par deux maîtres.

Cependant pour Jarousse et Mingat (1991), Bouguen et al. (2017), la taille de la classe a un impact sur la qualité de l'enseignement. Coulidiati-Kielem (2006) affirme aussi que plus la taille de la classe est élevée moins les résultats des élèves sont bons.

De même, en termes de normes organisationnelles, deux aspects sont à considérer : d'abord la non responsabilisation de l'élève est liée au manque de sensibilisation. Alors qu'il est attesté que l'apprenant motivé est responsable de ses études à travers son investissement personnel. Pour Charlot (1997), les élèves se mobilisent pour les études lorsqu'ils trouvent du sens dans les activités scolaires. Quant à la Banque Mondiale (2018), elle soutient que les apprenants ne peuvent pas apprendre sans motivation. Greif (2009) développe le concept de la « motivation endogène » pour traduire les pratiques de motivation des élèves qui contribuent à les aider à trouver de l'intérêt et du sens pour l'école.

Et puis, la non responsabilisation des maîtres se caractérise par leur faible engagement (Héma, 2016). Pourtant, la relation d'enseignement met au centre le rapport entre le maître et son élève. Lorsque cette relation est épanouie, l'élève développe l'envie et la joie de venir à l'école ; puis, il prend même plaisir à apprendre.

Au final, les fonctions importantes de l'enseignement à savoir la gestion de la matière et la gestion de la classe ne sont pas bien « accomplies ». La raison essentielle réside dans le fait que les étapes des différents processus de gestion de l'enseignement en général ne sont scrupuleusement pas conduites de sorte que l'« idéal » recherché par Gauthier et Martineau (1998) ne peut pas être atteint à Banfora à cause principalement de la non responsabilisation des enseignants et leurs élèves.

1.2. Pratiques de direction de l'école et problématique de la qualité de l'enseignement primaire

1.2.1. Modes de gestion communs à l'école « chancelants » à Banfora

Or, lorsqu'on n'implique pas les élèves dans la gestion de la discipline, ils ne se sentent aucunement responsables et ne s'efforcent donc pas d'être disciplinés. C'est alors dans cette gestion « inefficace » de l'ordre et de la discipline que végète l'institution scolaire à Banfora avec toutefois une tendance relativement satisfaisante en milieu urbain qu'en celui rural. Il faut aussi noter que le phénomène de l'« absentéisme » des directeurs d'écoles reste toutefois très prononcé en milieu rural à cause principalement de la non résidence de ces derniers à leurs postes de travail (Héma, 2019).

En outre, la gestion pédagogique du directeur est importante pour accompagner les prestations des maîtres en classe (Smith, 2002).

Ainsi, le directeur sensibilise l'équipe pédagogique à la qualité du climat scolaire. Il suscite si nécessaire, en mobilisant la communauté éducative, toutes initiatives de nature à améliorer le bien-être à l'école.

Par contre le décor dans notre commune présente un autre visage. Les attributions du directeur d'école liée à ses compétences d'animation, d'impulsion et de pilotage sont une entité « indissociable » en ce sens que c'est l'entièreté de ces habiletés qui prévaut ; lorsqu'un élément est « manquant » la responsabilité pédagogique du directeur d'école est relevée.

A Banfora, la « disponibilité » est loin du quotidien des directeurs d'école, ce qui rend problématique la gestion de la pédagogie. Cette insuffisance ne milite pas en faveur des apprentissages de qualité pour les élèves concernés.

1.2.2. Mise à mal du projet d'école

Le projet éducatif tire sa légitimité de la loi d'orientation de l'éducation de 1996 et de 2007, puis de la réglementation éducative ; en ce sens que toutes les règles de fonctionnement de l'école primaire découlent de ces outils. Il en est de même pour les comportements et les pratiques des acteurs de toute la communauté éducative. Comme le montre Greif (2009), l'institution, c'est ce qui fait que l'individu se comporte d'une manière plutôt que d'une autre. Le projet éducatif est ce qui fait agir les élèves, les enseignants, le personnel de direction et les

parents d'élèves. Ainsi, le projet éducatif dans les huit écoles étudiées est le même avec quelques petites variantes mais qui convergent vers le même but.

Selon les travaux de Rajonhson et al. (2006), le projet d'école intègre cumulativement la planification des apprentissages, la fréquence des évaluations, l'assiduité des enseignants et surtout le temps d'apprentissage. Tous ces paramètres sont sous la coordination du directeur de l'école.

Le temps d'enseignement, a été, très tôt l'objet de préoccupation des chercheurs qui s'intéressent au domaine de l'éducation (Delhaxhe, 1997). Carroll (1963) fut le point de départ des recherches qui abordent le temps d'apprentissage comme facteur de qualité de l'enseignement (Scheerens, 2000).

Finalement, au sein de notre aire de recherche, il est difficile d'espérer un enseignement de qualité pour les élèves car des acteurs « majeurs » notamment les directeurs d'écoles se soustraient délibérément de leurs obligations professionnelles.

1.2.3. Inefficacité des pratiques d'enseignements

Les pratiques enseignantes influencent la qualité de l'enseignement. C'est d'ailleurs ce qu'affirment Gauthier et Dembélé (2004) :

Plusieurs décennies de recherche sur l'enseignement permettent d'affirmer aujourd'hui que ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. (Gauthier et Dembélé, 2004 : 4)

Dans la profession enseignante surtout de l'école primaire, les « bonnes » pratiques d'enseignements sont à partager lorsque le directeur en poste crée les conditions requises à ces échanges d'expériences. Selon Bressoux (1994), le partage de ces valeurs issues des pratiques diverses d'enseignements consolident les interactions recherchées entre les acteurs et raffermissent les processus d'apprentissages qui, toutefois, restent une dynamique collective où chacun apporte sa pierre à la construction de l'édifice.

En poussant la réflexion, le rôle de directeur de l'école à Banfora met le titulaire dans une posture délicate d'« incertitudes » permanentes de sorte que le plein exercice de son autorité est en

souffrance ; et en conséquence, cela conduit les enseignants à abandonner leurs activités principales pour s'adonner à de multitâches contreproductives au métier de maître. Ainsi, sous le regard impuissant des directeurs d'écoles, les maîtres mènent toutes sortes d'activités surtout commerciales.

En matière d'objectifs professionnels des maîtres, un minimum d'engagement et de don de soi est requis pour l'atteinte des buts initiaux de l'enseignement primaire. Mais en dispersant leurs énergies, les enseignants diversifient leurs activités et ne se fixent plus de « challenge » professionnel.

Ainsi, la problématique de la formation continue et de la remise à niveau se pose avec acuité. Le management des hommes étant un domaine très évolutif auquel il convient de s'y adapter sans cesse avec de nouvelles stratégies de gestion des ressources humaines qui exigent désormais la participation effective de tous les membres de la structure considérée aux prises de décisions concernant la vie de l'organisation.

« Parler de ressources humaines, ce n'est pas considérer que les hommes sont des ressources, mais que les hommes ont des ressources » (Peretti, 2009 : 1)

Et, dans un tel tâtonnement, le management des hommes est mal conduit au détriment d'un climat scolaire qui promeut la performance à l'école dans notre commune. Le management quand il est participatif revalorise l'homme dans sa profession et le motive à se surpasser.

De fait, la collaboration entre enseignants serait toujours la « gangrène » qui freine la survenue d'un enseignement de qualité à Banfora.

Cela engendre un manque de cohésion professionnelle entraînant un climat non centré sur les apprentissages et doublé d'un défaut de motivation des enseignants et des élèves.

1.3. Implication des parents d'élèves et la problématique de la qualité de l'enseignement primaire

1.3.1. Pression des parents d'élèves, un fait rare à l'école à Banfora

Le manque de stratégies d'accompagnement des APE, des AME et des COGES sur les activités scolaires les éloigne des

enseignants. Les statistiques sont éloquentes, pour l'efficacité des apprentissages, le niveau de la pression exercée par les parents d'élèves sur l'école doit demeurer élevé (Compaoré, 2006). Il s'agit de maintenir une permanence à l'école à même d'être capable de vérifier au quotidien la présence des élèves.

Dans notre commune, tous les directeurs d'écoles sont déchargés des activités pédagogiques et se consacrent à leurs tâches d'administration et de gestion du personnel.

Cependant, il est documenté qu'un directeur d'école dévoué peut tirer son personnel enseignant vers des attentes plus élevées d'où vers de meilleures performances des maîtres et de leurs élèves (Pont et al., 2008). De même, Gather Thurler (2000), affirme que cette influence des directeurs d'écoles passe par une organisation de l'école en communauté professionnelle d'apprentissages.

La situation des directeurs d'écoles à Banfora est instable, ce qui procure peu de place et de considération à ces structures pour une quelconque influence donc la pression des membres de ces entités sur les directeurs d'écoles est peu visible.

D'ailleurs, le rôle des parents d'élèves doit se percevoir et se sentir par leur proximité et leur présence effective tant à l'école qu'en dehors afin de parachever ce qui a été commencé par les enseignants, toute chose qui manque énormément autour de l'enfant dans son parcours scolaire (Rouamba, 2005). C'est un handicap dans l'encadrement psychosocial à l'épanouissement général de l'élève. De cette même façon, l'autorité parentale est mise à mal par le manque d'écoute et de respect de leurs propres enfants.

Dans les faits, le domicile devrait demeurer le prolongement légitime et le complément de l'école tant que l'enfant est motivé par ses parents pour l'activité scolaire (Rogovas-Chauveau, 1992). En réalité, à Banfora, les parents ont du mal à exercer une pression suffisante et efficace sur leurs enfants dans le cadre de leurs travaux scolaires. Pourtant, il est effectivement admis que les premières années de vie d'un enfant ont une influence décisive sur son développement psychologique et, en conséquence sur sa capacité intellectuelle (Gimeno, 1984). L'école hérite, de ce fait, du milieu social de l'enfant, un ensemble de prédispositions qu'elle développe et les met en valeur avec les interactions des acteurs en présence. En principe, la collaboration entre les parents et l'école profite énormément à l'enfant

tant que cette rencontre se passe dans une compréhension mutuelle, les bénéfices sont indéniables (Potvin, 1965). Aussi, les travaux de Dauber et Epstein (1993) ont-ils conclu que la réussite scolaire des enfants est en étroite liaison avec le contact des parents avec l'administration scolaire et leur participation régulière aux différentes activités.

1.3.2. Effets négatifs du manque de cadre de concertation des acteurs de l'école

À l'école à Banfora en général, il n'existe pas de collégialité dans la prise de décisions concernant les activités d'enseignement. Il n'y a souvent que des tentatives de passage en force, de prises de décisions sans impliquer et informer l'ensemble des acteurs du domaine scolaire. Cette non collégialité a pour conséquence la division dans l'action éducative, le manque de cohésion professionnelle et la difficile mobilisation des acteurs et des ressources.

L'état d'esprit général dans notre commune est en « déliquescence » à telle enseigne que la communication devient une denrée rare entre les acteurs du système éducatif. Sans le dialogue entre les élèves, les maîtres et les parents, l'école est en train d'aller vers sa « mort » programmée. Cela signifie que les performances des enseignants et de leurs élèves ne seront jamais au rendez-vous.

Au final, cette non-participation des structures d'accompagnement aux activités de l'école représente un manque à gagner qui impacte la qualité du climat scolaire et empêche un enseignement de qualité.

Le manque de cohésion entre les acteurs essentiels de l'école à Banfora joue contre une capitalisation de bonnes pratiques. C'est dans la concertation que les « manières les plus performantes » sont mises en partage.

1.3.3. Influence néfaste de l'activité politique à l'école dans la commune de Banfora

D'abord, l'activité politique influence l'école dans notre commune. Cette influence se caractérise par des conflits opposant les acteurs de l'éducation et aussi par les enjeux de l'exercice du leadership politique et les retombées négatives impactant l'environnement scolaire.

Ensuite, les luttes inhérentes à l'exercice du militantisme syndical assorties des effets pervers du syndicalisme sur les prestations

des enseignants dans les classes en lien avec la recherche d'un meilleur positionnement.

Enfin, la perception de la responsabilité communale de l'éducation en tant que composante majeure des matières transférées aux collectivités locales ; doublée des difficultés liées à l'avènement même de ce transfert afin d'être à même d'appréhender les défaillances ayant trait à la gestion par les autorités municipales de cette éducation « transférée » comme nouvelle compétence.

2. Contexte scolaire dans la commune de Banfora et problématique de la qualité de l'enseignement primaire

La place de l'élève dans le dispositif scolaire et la physionomie socioprofessionnelle des enseignants constituent les déterminants de la qualité de l'enseignement primaire à Banfora.

2.1. Place de l'élève dans le dispositif scolaire à Banfora qui freine la qualité de l'enseignement primaire

2.1.1. Caractéristiques de l'élève à Banfora

Les pays anglo-saxons ont essentiellement élaboré une approche dénommée « input-output ». Elle vise à établir le lien entre les caractéristiques des élèves et la qualité de l'enseignement. Les objectifs poursuivis par cette démarche anglo-saxonne étaient de découvrir les caractéristiques d'entrée des systèmes éducatifs notamment les ressources disponibles, les caractéristiques des écoles, les méthodes pédagogiques, et les caractéristiques des enseignants et des élèves. Ces caractéristiques d'entrée sont mises en corrélation avec les performances des élèves à la sortie.

Ainsi, nous avons observé les traits caractéristiques de l'élève dans notre commune et opéré un parallèle avec la qualité de l'enseignement qui s'y trouve.

Ce rapprochement a permis de comprendre le rapport au savoir de l'individu tout en considérant son appartenance sociale comme le note Charlot (1997). De fait, le développement culturel de la famille reste profondément lié à sa situation socioéconomique. A cet effet, il comporte de nombreux aspects ayant un impact aussi considérable sur les apprentissages des élèves.

Aussi, l'origine sociale de l'élève en général demeure-t-elle intimement interdépendante à la réussite scolaire. Ainsi, Bourdieu et Passeron soutiennent que les normes scolaires sont celles de la classe dominante en termes de déterminisme socioculturel. L'école est le reflet de ce rapport social de domination qui dicte la sélection scolaire au préjudice des classes défavorisées. Par conséquent, les enfants s'adaptent et réussissent à l'école en fonction de leurs origines sociales plus ou moins proches de la culture scolaire (Rouamba, 2005 ; Charlot et al., 1992 ; Duru-Bellat, 2002,...).

A Banfora, la grande majorité des élèves est d'origine économiquement faible soit plus de 78% des enquêtés. De facto, nous remarquons alors que les élèves sont issus de ménages appartenant à la classe des dominés pour emprunter la posture de Bourdieu (1998). Dans cette logique, Charlot et al. (1992) supposent que ces élèves sont éloignés de la culture scolaire donc ont originellement des difficultés de réussite scolaire. Car les conditions de vie et d'études y demeurent délicates (Demeuse et al., 2005 ; Farrell, 1989).

En plus de ces insuffisances, l'école à Banfora est « une affaire des seuls enseignants » par le manque d'accompagnement des parents d'élèves (Hawkins et al., 2000). Et, le français comme langue d'apprentissage et d'enseignement reste un handicap majeur des élèves (Carron et Chau, 1998 ; PASEC, 2007).

2.1.2. Comportements préjudiciables à la qualité des apprentissages

Bressoux (2001) conçoit l'efficacité de l'enseignement comme le résultat d'un processus d'interactions. Legendre (2005), pour lui, soutient qu'il existe un lien étroit entre la réussite scolaire et le rapport aux savoirs scolaires. C'est pourquoi le comportement des élèves et de leurs parents à l'égard de l'école a des effets sur leurs résultats. La régularité aux cours et leur participation sont les variables à considérer.

Le parcours scolaire est déterminant. Diversement chez les élèves, les bonnes performances sont la résultante d'itinéraires scolaires truffés d'obstacles. De nos jours, il est prouvé que les premiers moments de la vie de l'enfant ont un impact sur son développement général et, partant sur ses facultés intellectuelles (Rousseau, 1961 ; Gimeno, 1984). C'est dès la préscolarisation que la différence se creuse. Beaucoup de recherches documentent l'importance du préscolaire sur le

cheminement de l'enfant. La maternelle n'est pas encore assez disponible dans notre aire d'investigation et y demeure toutefois un « luxe ».

De fait, deux atouts sont absents de l'école à Banfora à savoir la régularité et la participation scolaires. D'une part, en effet, nos observations relatives aux activités scolaires, celles-ci ont montré que les élèves manquent de régularité en classe. Souvent, s'ils ne sont pas absents, ils sont présents mais passifs. Leur participation aux cours se limite à leur présence physique. Pourtant, Florin (1991) étaye bien que la participation aux échanges scolaires prend part de façon significative aux futurs résultats des élèves ayant trait à la réussite scolaire. C'est ainsi que le sujet apprenant est présumé tenir un rôle actif dans le caractère fondamental de toute action pédagogique (Legendre, 2005).

En situation d'apprentissages et dans les conditions normales, les élèves devraient être permanemment en contact avec les cahiers de leçons, les livres de lecture et autres discussions concernant leur scolarité. Durant les cours en classe, les élèves observent un certain « mutisme » synonyme de la crainte à mettre au grand jour leurs carences de la langue française. D'après Perrenoud (1984), un bon élève est celui qui joue le jeu c'est-à-dire accepter exercer le métier d'élève supposé reposer sur du conformisme et aussi sur la compétence.

A Banfora, cet intérêt pour l'école n'est pas assez perceptible chez les élèves. Le « plaisir d'aller à l'école » et la « joie de vivre à l'école » sont des représentations rares chez les élèves incarnant leur enthousiasme.

Autrement dit, il est documenté une dépendance positive entre le comportement de l'élève face aux apprentissages et la qualité des acquis scolaires (Crahay, 2000).

D'autre part, dans notre zone d'étude, la concentration des élèves constitue un souci. En ce sens que l'école n'est pas leur activité principale car ils y sont que secondairement. En toute vraisemblance, avec un tel rapport au savoir scolaire, les élèves ne peuvent que moins apprendre.

2.1.3. Course à l'achèvement des programmes d'enseignements

La conséquence directe à la course à l'achèvement des programmes d'enseignements réside dans le fait que les connaissances sont insuffisamment assimilées par les élèves.

Notre passage a permis d'identifier fondamentalement trois raisons principales qui amènent inéluctablement vers la course à l'achèvement des programmes d'enseignements, notamment : les raisons pédagogiques, les raisons administratives et/ou institutionnelles et les raisons socioprofessionnelles.

Concernant les raisons pédagogiques, l'exigence de 80% du programme doit être exécutée. Et, la loi d'orientation de l'éducation de 2007 au Burkina Faso fixe le temps annuel de travail de l'enseignant à 960 heures.

Lorsque les raisons administratives et/ou institutionnelles sont évoquées, la fermeture des écoles est prononcée. Le plus souvent, ce sont des facteurs exogènes. L'exemple le plus illustratif reste la survenue de la pandémie de la COVID 19.

Et, celles socioprofessionnelles occupent une place significative au point qu'elles constituent tout de même des motifs de course à l'achèvement des programmes d'enseignements. Ces raisons se répartissent en trois types principaux qui sont les suivants : les grèves syndicales, les activités péri/para/post scolaires et les faits sociaux divers.

2.2. Physionomie socioprofessionnelle des enseignants de la commune de Banfora qui entrave des apprentissages de qualité

Pour Legendre (2005), l'analyse de la relation d'enseignement repose sur la compréhension du lien entre les caractéristiques des enseignants et les performances des élèves. Ce rapport est déterminant pour appréhender la qualité du système éducatif. De même, les réalités locales dans notre commune demeurent un baromètre pour jauger la qualité de l'enseignement qui est conditionnée par les spécificités de la profession enseignante et par les pratiques quotidiennes qui y ont cours.

2.2.1. Profil des enseignants de Banfora

En amont et en aval de leur début de prise de fonction, le profil des enseignants doit être examiné avec minutie afin de cerner la qualité de

l'enseignement dispensé. Clignet et Ernst (1995) défendent que le capital humain potentiel acquis au fil des années par les enseignants d'un établissement considéré impacte le niveau et les résultats de la population d'élèves étudiée.

C'est ainsi que la qualité de la qualification de l'enseignant a une influence sur toute rénovation et sur l'amélioration de l'enseignement, voire même sur sa qualité. La volonté politique de porter à la hausse les taux de scolarisation a conduit sans aucun doute au recrutement massif d'enseignants afin de soutenir les besoins quantitativistes du PDDEB. Ces ambitions ont complètement transformé la structure du corps enseignant. Les enseignants certifiés (IC) font 88, 42% des effectifs disponibles. Ce qui est intéressant comme qualification professionnelle.

2.2.2. Cadres d'échanges d'expériences et de formation continue

Durant notre passage, il n'existait aucun cadre formel d'échanges d'expériences et de formation continue dans la commune de Banfora. Ainsi, les GAP, les conférences pédagogiques, les stages de recyclage et les quinzaines critiques ont tous disparus.

Seules les visites des encadreurs sous la forme de l'inspection pédagogique et/ou de la visite administrative se poursuivent encore timidement.

Conclusion

Cette thèse a permis de faire un diagnostic sur les pans clés du climat scolaire construit au travers les trois acteurs majeurs du système éducatif que sont l'élève, le maître et le parent d'élève. Cette recherche a révélé un dysfonctionnement dans les rapports des membres de ce triptyque.

Sans risque de nous tromper, le paradigme scolaire actuel dans la commune de Banfora a besoin d'une « déconstruction » qui va lui insuffler un souffle nouveau afin d'amorcer une véritable refondation d'une école performante dans la Comoé.

Pour ce faire, chaque composante de ce climat reste des fenêtres ouvertes pour des recherches ultérieures en sociologie de l'éducation.

Bibliographie

BAUX Stéphanie, 2006, « La qualité de l'éducation au regard des pratiques familiales de scolarisation en Afrique subsaharienne » *Colloque International « Education/formation : la recherche de la qualité »* IRD- IER-NIESAC, HCMV 18-20 avril 2006

BRESSOUX Pascal, Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. In : Revue française de pédagogie. Volume 108, 1994. pp. 91-137. doi : 10.3406/rfp.1994.1260 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260

BRESSOUX, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Burkina Faso, loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation du 30 juillet 2007

Burkina Faso, *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base*, PDDEB, Période : 2000-2009,2000.

Burkina Faso, *Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base*, PDSEB, Période : 2012-2021

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

HEMA Aimé Désiré, 2016, « Le continuum dans la province de la Comoé au Burkina Faso : état des lieux et perspectives », Mémoire de master, UCAO/UUB

HEMA Aimé Désiré, Du rapport entre éducation pour tous (ept) et qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso, *NAZARI*, 2019, 30 p.

KI-ZERBO Joseph, *Eduquer ou périr*, Paris, UNESCO, 1990, 120 p

LEGENDRE Réналd (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin, 2005, 1554 p

MARTINEAU, S. & GAUTHIER, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 467–496.
<https://doi.org/10.7202/032010ar>

PERETTI, Jean-Marie (2009) *GRH*, Librairie Vuibert, 16^e édition

ROUAMBA/OUEDRAOGO B. Claudine Valérie, *Les rapports à l'école au Burkina Faso : un exemple urbain (Ouagadougou) et rural (Zorgho)*, Paris8, Thèse de doctorat, 2005.