

# LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS POUR L'ELABORATION DES PLANS D'AMELIORATION INDIVIDUELS

**Simon Pierre TIBIRI**

*École Normale Supérieure/ Koudougou/ Burkina Faso*

*pierresimon@gmail.com*

**François SEGDA**

*Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Nobéré*

*segdafr@gmail.com*

## Résumé

*Dans le but de rénover le système d'encadrement pédagogique, une Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique (NAEP) s'inspirant de la Gestion Axée sur les Résultats (GAR) dans ses principes a été instituée dans l'enseignement de base au Burkina Faso en 1999. Après plusieurs années de mise en œuvre, des difficultés liées à l'utilisation des outils de cette approche persistent. De fait, l'on se demande si les enseignants bénéficient d'un accompagnement approprié pour l'élaboration des Plans d'Amélioration Individuels (PAI). La présente étude vise donc à juger de l'effectivité et de la qualité de l'accompagnement pédagogique apporté aux enseignants par les encadreurs pédagogiques (EP) et les directeurs d'école (DE) pendant le remplissage des outils. Pour ce faire, nous avons opté pour la méthode d'enquête en privilégiant une approche mixte. Des entretiens avec des acteurs ont été menés dans les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) de Koubri et de Ouaga 10 dans la région du Centre et dans celles de Guiba et de Manga dans la Région du Centre-Sud. Les résultats ont mis en évidence une certaine faiblesse du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir des acteurs impliqués dans l'accompagnement pédagogique des enseignants pour l'élaboration des PAI. En somme, si les difficultés persistent, c'est parce que les enseignants ne bénéficient pas d'un soutien approprié de la part des DE et des EP tel que le recommandent les principes de l'approche. Pour inverser cette tendance, il importe donc que des mesures idoines soient prises afin de permettre un suivi effectif et efficace de l'élaboration des PAI dans les écoles.*

**Mots-clés :** *accompagnement pédagogique, gestion axée sur les résultats, plan d'amélioration individuel, savoir agir, pouvoir agir.*

## Abstract

*With the aim of renovating the educational supervision system, a New Educational Supervision Approach (NAEP) inspired by Results-Based Management (GAR) in its principles was established in basic education in Burkina Faso in 1999. After several years of implementation, difficulties related to the use of the tools of this approach persist. In fact, we wonder whether teachers benefit from appropriate support for the development of Individual Improvement Plans (IAPs). The present study therefore aims to judge the effectiveness and quality of the educational support provided to teachers by educational supervisors (EP) and school directors (DE) during the completion of the tools. To do this, we opted for the survey method, favoring a mixed approach. Interviews with stakeholders were conducted in the Basic Education Districts (CEB) of Koubri and Ouaga 10 in the Center region and in those of Guiba and*

*Manga in the Center-South region. The results highlighted a certain weakness in the knowledge to act, the desire to act and the power to act of the actors involved in the educational support of teachers for the development of LAPs. In short, if difficulties persist, it is because teachers do not benefit from appropriate support from DEs and EPs as recommended by the principles of the approach. To reverse this trend, it is therefore important that appropriate measures are taken to enable effective and efficient monitoring of the development of LAPs in schools.*

**Key Words:** *educational support, results-based management, individual improvement plan, knowing how to act, being able to act*

## Introduction

Le Burkina Faso a fait de la promotion de la qualité de l'éducation le leitmotiv de toutes ses politiques nationales en matière de gouvernance du système éducatif (MENA/Burkina Faso, 2018). Le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB), par exemple, s'inscrit dans cette dynamique (MEBA, 1999). C'est dans ce contexte qu'une Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique (NAEP) fondée sur la Gestion Axée sur les Résultats (GAR) a été introduite dans l'enseignement de base. Dans la pratique, au niveau périphérique des écoles et des enseignants, les principaux outils de mise en œuvre de la NAEP sont, d'une part, l'outil de contrôle et de soutien à l'encadrement pédagogique et administratif des écoles, communément appelé Plan d'Amélioration Collectif (PAC) et, d'autre part, l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique des enseignants encore appelé Plan d'Amélioration Individuel (PAI). « L'objectif majeur de l'approche d'encadrement pédagogique retenue vise à améliorer la qualité de l'enseignement par la recherche d'une meilleure réussite des élèves à l'école » (MEBA/Burkina Faso, 2008 : 3).

Mais force est de constater que la NAEP peine dans son application. En effet, les problèmes se posent à plusieurs niveaux : un déficit d'information et de formation de la majorité des acteurs, des difficultés au niveau de l'utilisation des outils et au niveau de la mise en œuvre des plans d'amélioration (MENA/Burkina Faso, 2015). En effet, « en examinant de près les outils, [...] nous remarquons que beaucoup comportent toujours des incorrections telles que des confusions de certaines notions, l'absence de certaines informations pertinentes et indispensables à la détermination du problème, des analyses du problème superficielles ou inexistantes et enfin des plans d'amélioration ambigus » (Benon/Yaméogo, 2008, : 16-17). En conséquence, « les PAI qui

parviennent à la circonscription d'éducation de base (CEB) et qui doivent faire l'objet de suivi par le conseiller pédagogique, manquent véritablement de pertinence et de rigueur dans leur élaboration » (Ouattara, 2018 : 6-7). Pourtant, les résultats attendus de l'encadrement pédagogique (MENA/Burkina Faso 2018) devraient être la maîtrise de l'outil se traduisant notamment par :

- un diagnostic adéquat de la situation du rendement actuel de l'éducation;
- l'identification des problèmes à la source des mauvaises performances ;
- la détermination des mesures idoines pour résoudre les problèmes ;
- l'élaboration d'un plan pour l'amélioration des performances ;
- la mise en œuvre et le suivi-évaluation des activités d'encadrement pédagogique.

Cela nous amène à nous interroger sur l'effectivité et la qualité de l'accompagnement pédagogique dont bénéficient les enseignants pour l'élaboration des PAI de la part des Directeurs d'École (DE) et des encadreurs pédagogiques (EP) dans un contexte où « les personnels de l'éducation ont droit à une formation continue et/ou à un encadrement professionnel (...) » (Assemblée Nationale/Burkina Faso : 2007). Cette disposition inscrite sur les premières lignes de l'outil de soutien à l'encadrement pédagogique des enseignants, traduit l'importance, voire la nécessité d'un accompagnement pédagogique de qualité pour les enseignants afin de les outiller à apporter une aide significative aux élèves dans leurs apprentissages. Notons que

accompagner renvoie à l'idée « d'aller avec », « d'être à côté de » [...] C'est aussi se joindre à quelqu'un pour le suivre et le guider. L'accompagnement pédagogique, c'est une collaboration entre le chef d'établissement et les enseignants pour déterminer ensemble les moyens les plus efficaces pour atteindre l'objectif commun qui est d'améliorer les résultats scolaires des élèves (MENETFP/RCI, 2021 : 115).

Les PAI étant des outils incontournables pour opérationnaliser la NAEP, la maîtrise de leur élaboration par les enseignants se présente donc comme un préalable à la réussite de cette approche. En d'autres termes, pour que la NAEP s'opérationnalise véritablement, il faut que l'élaboration des PAI soient maîtrisée par les enseignants sur le terrain. C'est ce qui leur permettra de concevoir des outils pertinents. Sans ce

préalable, il semble évident qu'il sera difficile d'atteindre les objectifs envisagés à travers cette innovation car on attend actuellement de l'encadreur pédagogique qu'il se fonde sur les besoins effectifs des enseignants pour leur apporter l'appui-conseil dont ils ont besoin. Par conséquent, si les PAI sensés renseigner sur les difficultés et les besoins des enseignants sont mal conçus, les encadreurs auront de la peine à intervenir avec efficacité. Dès lors, viser l'amélioration de la qualité et de la pertinence des plans d'amélioration à travers un accompagnement pédagogique des enseignants pendant la phase d'élaboration de ces outils revêt une importance certaine pour le système éducatif. Mais peut-on y parvenir en dehors d'un environnement institutionnel favorable ?

À ce propos, Le Boterf (2011 : 393) estime qu'« il ne suffit pas, pour que les personnes agissent avec compétence, qu'elles sachent agir mais également qu'elles puissent agir et veuillent agir ». Selon lui, il est nécessaire de créer un milieu ou un environnement favorable à l'émergence des actions compétentes car c'est en créant une écologie favorable qu'on maximisera les chances que les sujets agissent avec compétence et qu'on minimisera les risques qu'ils ne le fassent pas. Dans la même optique, Dennery (2003) parle de la nécessité de prendre en compte les facteurs compétences, motivations et environnement de travail (CME) pour optimiser la réussite en milieu professionnel. Cela revient pour Le Boterf (2008) à adopter une démarche appelée parfois de façon imagée le management jardinier ou gardening management. En effet, « le jardinier ne tire pas sur les plantes pour les faire pousser, de même que le manager ne peut forcer ses collaborateurs à agir avec pertinence et compétence » (Le Boterf, 2008 : 80). Pour lui, la stratégie du jardinier consiste à créer et à entretenir un environnement favorable par le traitement du sol, la ventilation, l'ensoleillement, l'arrosage etc. pour maximiser les chances que les plantes croissent. « Il en va de même pour le manager : il lui faut veiller à créer un environnement favorable pour maximiser la probabilité que ses collaborateurs prennent des initiatives pertinentes et mobilisent les combinatoires appropriées de ressources » (Le Boterf, 2008 : 80). Les mêmes idées se retrouvent dans le concept de l'ingénierie d'une organisation professionnalisante (Le Boterf, 2011) qui met en relief la nécessité d'une prise en compte simultanée des dimensions savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir. En conséquence, pour minimiser les difficultés d'élaboration des outils et leur mise en œuvre ultérieure, un accompagnement pédagogique adéquat des enseignants, privilégiant les facteurs CME est nécessaire.

Le savoir agir, appelé également compétence (Dennery, 2003), il renvoie aux savoirs et aux savoir-faire acquis par un opérateur, essentiellement par le biais de la formation, de l'autoformation et de l'entraînement. L'accompagnement efficace des enseignants lors de l'élaboration des PAI nécessite des acteurs impliqués un savoir agir conséquent. Cette aptitude se traduira notamment par le développement de la capacité à prendre du recul et de mieux connaître ses propres « ressources » et ses propres façons d'agir.

Pour ce qui est du vouloir agir, désigné également par le terme motivation (Dennery, 2003), il renvoie aux mesures incitatives favorisant l'engagement de l'opérateur (Le Boterf, 2008). Au delà des prescriptions officielles, la dimension vouloir agir est nécessaire pour que les EP et les DE s'engagent pleinement dans l'accompagnement pédagogique des enseignants lors de l'élaboration des PAI. La motivation est favorisée par la création d'un contexte incitatif, reconnaissant les efforts des opérateurs, valorisant les progrès et facilitant la prise de risques.

Quant au pouvoir agir, l'environnement de travail chez Dennery (2003), c'est le fait pour l'opérateur de bénéficier d'un environnement professionnel propice à l'action, se traduisant notamment par la disponibilité des ressources humaines et matérielles souhaitées. Dans cette logique, Le Boterf (2011) suggère notamment une organisation du travail adéquate, la délégation de responsabilités si besoin est ou l'adoption de méthodes de travail appropriées.

En somme, en contexte professionnel, la performance résulte de la prise en compte simultanée des dimensions savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir. Aussi, dans le cadre de la NAEP et au regard de la persistance des difficultés que rencontrent les enseignants, peut-on se demander si les insuffisances persistantes constatées dans les PAI ne sont pas liées à des défaillances relatives au savoir agir, au vouloir agir et au pouvoir agir des acteurs impliqués dans cette activité.

## **1. Méthodologie**

L'étude a été conduite selon une approche mixte : des outils de recueil de données quantitatives et qualitatives ont été utilisés et la triangulation de ces divers types de données a été privilégiée.

L'enquête s'est déroulée dans quatre (04) CEB identifiées dans deux (02) régions : le Centre et le Centre-Sud. Au Centre, plus précisément dans la

province du Kadiogo, il s'agit de la CEB urbaine de Ouaga 10 et celle rurale de Koubri. Au Centre-Sud, nous avons ciblé dans la province du Zoundwéogo la CEB de Manga située dans une commune urbaine et celle de Guiba dans une zone rurale.

Dans chaque circonscription, nous avons mené un entretien individuel avec un (01) encadreur pédagogique (EP), deux (02) directeurs d'école (DE) et quatre (04) enseignants en classe (EC) dans le but de recueillir des données qualitatives et quantitatives sur les divers aspects liés à l'accompagnement des enseignants lors de la conception des PAI. En outre, les PAI des enseignants interrogés ont été également analysés. Cette analyse s'est surtout focalisée sur la qualité du remplissage des outils et d'en déduire la qualité du soutien dont les enseignants en classe ont bénéficié de la part des DE et des EP lors de l'élaboration de ces outils.

Le tableau 1 présente l'échantillon auprès duquel les données ont été recueillies.

*Tableau 1: échantillon de l'enquête*

Provinces	CEB	Encadreurs pédagogiques	Directeurs d'école	Enseignants	Total	PAI
Kadiogo	Koubri	1	2	4	7	4
	Ouaga10	1	2	4	7	4
Zoundwéogo	Guiba	1	2	4	7	4
	Manga	1	2	4	7	4
Total		4	8	16	28	16

Les données des différents entretiens ont d'abord été transcrites, épurées puis synthétisées et présentées par groupe d'enquêtés. Ensuite la synthèse de l'analyse des PAI a également été faite. Pour préserver l'anonymat des enquêtés, nous leur avons attribué des codes. Les encadreurs pédagogiques sont désignés par EP (1 à 4), les DE portent les codes DE (1 à 4 + Région 1 ou 2) et les enseignants ont les codes EC (1 à 8 + Région 1 ou 2). Enfin nous avons procédé à l'analyse et l'interprétation des résultats en privilégiant la triangulation élargie, lorsque le souci était la complémentarité entre les différentes sources, et la triangulation étroite, lorsque le souci était de vérifier la véracité et la fiabilité de certaines données (Van Der Maren, 2014), en nous basant sur les indicateurs prévus.

## **2. Résultats**

Tous les sujets prévus au départ ont été interviewés. Cependant trois enseignants ont déclaré ne pas disposer de leurs outils et nous n'avons pu examiner effectivement que treize (13) PAI. Les principaux axes de présentation des résultats sont le savoir agir des acteurs, leur vouloir agir et leur pouvoir agir.

### ***2.1. Du savoir agir des acteurs***

Pour appréhender le savoir agir des acteurs impliqués dans l'élaboration des PAI, nous avons privilégié les dimensions suivantes : la qualité du remplissage des outils, la pertinence des observations, l'attitude de l'encadreur, la qualité des échanges et le besoin de formation sur les PAI chez les acteurs.

#### ***2.1.1. La qualité du remplissage des outils***

L'analyse des PAI a révélé des insuffisances dans leur élaboration. Sur les treize (13) outils analysés, quatre (04) ont été jugés pertinents. Les insuffisances relevées sur les PAI analysés sont notamment l'absence des résultats de certaines disciplines de la classe et la faible pertinence de certaines difficultés retenues car elles sont souvent sans lien avec la pratique classe. L'on note également une analyse superficielle de la discipline-problème, des manifestations non liées à la production des élèves, l'absence d'activités explicites de remédiation et l'absence de l'appréciation de l'encadreur pédagogique dans certains cas. Cela laisse un doute sur l'effectivité de l'accompagnement dont ont bénéficié onze (11) des enseignants enquêtés. C'est peut-être aussi la conséquence de l'absence d'encadrement constatée en ce qui concerne les encadreurs pédagogiques.

#### ***2.1.2. La pertinence des observations***

Les onze (11) enseignants ayant bénéficié d'un accompagnement pédagogique lors de l'élaboration des PAI ont estimé que les observations faites par les DE étaient pertinentes. Toutefois, l'on peut s'interroger sur l'effectivité de cet accompagnement, étant donné qu'aucune trace de ces observations n'a été constatée sur les outils analysés. Cette situation permet de faire l'hypothèse que le visa des encadreurs se limite à une simple signature des outils, s'il est effectif. Pourtant tous les huit (08) DE avaient estimé que leurs apports ont

permis aux enseignants de mieux réussir le remplissage des outils. C'est le cas de DE3R1, qui affirme : « Je peux dire qu'ici, tous les enseignants arrivent à élaborer un PAI ; donc je me dis que mon approche a porté fruit ». De même, les onze (11) enseignants ayant bénéficié du soutien croient en l'apport positif de cet appui/conseil sur la qualité de leurs PAI. Ainsi, EC7R1 relève que « quand il y a un accompagnement pour l'élaboration, cela permet à la personne de mieux comprendre comment on élabore son PAI ». Cette réussite ne se constatant pas toujours sur les outils, l'on pourrait légitimement douter sur la capacité réelle de certains DE à accompagner efficacement leurs adjoints.

### ***2.1.3. L'attitude de l'accompagnateur et la qualité des échanges***

Aux yeux des onze (11) EC qui ont eu un soutien pour l'élaboration du PAI, l'attitude des DE a été irréprochable. « Il n'y avait pas dans son comportement quelque chose de négatif » soutient par exemple EC4R2. Selon eux, leurs accompagnateurs ont fait preuve de courtoisie et de respect à leur égard. Ceci devrait favoriser l'élaboration d'outils pertinents. Cela n'est pas toujours le cas, si l'on s'en tient aux résultats de l'analyse des PAI à laquelle nous avons procédé.

En ce qui concerne la qualité des échanges entre interactants impliqués dans l'élaboration des outils, les onze (11) EC interrogés la jugent positive. De leur avis, la capacité d'écoute et d'acceptation de l'opinion de l'autre dont ont fait montre les DE est un facteur qui a déterminé à la réussite de cet accompagnement. « Au moment des échanges, non seulement ses idées étaient pertinentes mais aussi il m'écoutait lorsque je proposais des solutions ou bien lorsque je donnais mon point de vue par rapport à un point » (EC3R2). Pour ce qui est des encadreurs, il n'est pas possible de porter un jugement sur leur attitude étant donné qu'ils n'ont pas apporté un accompagnement selon les enseignants.

### ***2.1.4 Le besoin de formation sur les PAI chez les acteurs***

Tous les DE et tous les encadreurs ont unanimement exprimé un besoin de formation pour réussir au mieux l'accompagnement des enseignants, estimant « qu'on n'est jamais suffisamment formé » (DE1R2). Et « quelle que soit ton ancienneté dans un domaine donné, il n'est pas mauvais de se recycler pour être plus performant » (EP2). Pour EP1, « on dit que toute connaissance qui ne se réactualise pas s'étiole ». Outre ces



arguments, DE2R2 fait aussi remarquer qu'« il y a des nouveaux qui sont venus et qui ne s'y connaissent pas ». Certains encadreurs soutiennent que le besoin de formation et de recyclage est plus accentué chez les enseignants surtout au niveau des écoles privées. La raison est qu'« Il y a des fondateurs qui s'amuse chaque année à laisser le personnel ancien pour prendre des nouveaux » (EP2). Il y a donc une réelle nécessité de renforcement des capacités des acteurs au regard de la persistance des difficultés d'élaboration des plans d'amélioration.

## ***2.2. Du vouloir agir des acteurs***

Les principaux indicateurs par lesquels devrait se traduire le vouloir agir des parties prenantes lors du processus d'élaboration des PAI sont notamment :

- la satisfaction des besoins d'accompagnement des enseignants,
- la prise d'initiatives chez les DE et les encadreurs pédagogiques,
- l'existence de mesures incitatives dont les renforcements positifs et la valorisation des progrès dans l'accompagnement des enseignants.

### ***2.2.1. La satisfaction des besoins d'accompagnement des enseignants***

Onze (11) enseignants sur seize (16) ont déclaré avoir bénéficié d'un accompagnement pédagogique des DE lors de l'élaboration des PAI. Ces affirmations sont confirmées par les huit (08) directeurs que nous avons interviewés. Par contre, aussi bien ces enseignants que six (06) des huit (8) DE affirment que les encadreurs pédagogiques n'ont pas apporté un accompagnement aux enseignants pour l'élaboration des PAI. « Non, nous n'avons pas reçu d'encadreur pour le remplissage des PAI » (DE2R2). De même, deux (02) des quatre (04) encadreurs pédagogiques ont confirmé n'avoir pas satisfait aux besoins d'accompagnement des enseignants lors de l'élaboration des PAI. EP3 confie qu'au niveau de sa circonscription, les outils ont été seulement imprimés, conditionnés et mis à la disposition des enseignants. Dans ces conditions, l'on pourrait lier la faible qualité des PAI analysés à la faible implication des encadreurs pédagogiques lors de cette phase du processus d'élaboration de ces outils.

### ***2.2.2. La prise d'initiatives chez les DE et les encadreurs pédagogiques***

Dix (10) des seize (16) enseignants interrogés attribuent l'initiative de l'accompagnement dont ils ont bénéficié à leurs DE. Cela est confirmé

par ces responsables d'écoles. Par exemple, DE3R2 laisse entendre : « c'est une initiative personnelle puisque certains ne maîtrisent pas trop le remplissage des PAI ». Pour ces DE interviewés, l'appui qu'ils ont apporté aux adjoints relève de leurs prérogatives et s'inscrit dans les principes même de la NAEP.

Par contre, selon les enseignants et les directeurs, aucun encadreur pédagogique n'a pris l'initiative d'accompagner les enseignants lors de l'élaboration des PAI. D'ailleurs, trois (03) des quatre encadreurs pédagogiques le reconnaissent. Notons également qu'aucun enseignant n'a non plus sollicité l'aide des encadreurs en dépit des difficultés qu'ils éprouvent. Le pourrait donc estimer que les torts sont partagés, d'autant plus qu'il est difficile d'apporter un appui-conseil si cela n'est pas sollicité par le bénéficiaire.

### ***2.2.3. L'existence de mesures incitatives et de renforcements positifs***

Six (06) des huit (8) DE ont confirmé qu'il n'y avait pas de mesures incitatives pour l'élaboration de PAI. « Si c'est concernant les plans d'amélioration individuels et collectifs, avoir un encouragement ou une lettre de félicitation, je dirais non », commente DE2R2. Pourtant, « ce sont des initiatives qu'il faut créer pour amener les enseignants à s'intéresser aux PAI » suggère DE1R2.

De même, les quatre (04) encadreurs pédagogiques ont affirmé qu'il n'existe pas d'encouragements ni de reconnaissances au profit des acteurs. « À proprement parler sur les PAI, il n'y a pas ces mesures d'accompagnement. Justement s'il y avait un accompagnement dans ce sens, il y aurait vraiment un bon engouement », soutient EP2. En dépit de l'utilité des PAI, les enseignants semblent les élaborer principalement pour répondre à des impératifs administratifs, par manque de motivation.

Pour ce qui est de la valorisation des progrès dans l'accompagnement des EC, selon la quasi-totalité des DE et des encadreurs pédagogiques, leurs actions en matière d'accompagnement des enseignants pour l'élaboration des PAI ne sont pas valorisées par la hiérarchie. « Les responsables ne nous ont jamais rien dit par rapport aux plans d'amélioration ; il n'y a jamais eu d'appréciation » (DE1R2). Cela fait de leur implication dans l'élaboration de ces outils un simple devoir prescription dont ils s'acquittent pour être en règle. « Il n'y a pas de mécanisme au niveau de la hiérarchie prévue pour cela, sauf que c'est un devoir administratif que

nous tentons d'exécuter mais il n'y a pas de retour ». Seuls deux (02) DE et un (01) encadreur ont avancé des propos contraires à ceux que nous venons d'évoquer.

La valorisation des actions d'accompagnement des enseignants pour l'élaboration des PAI n'est donc pas effective. Dans ce contexte, l'on pourrait faire l'hypothèse que la prise de mesures incitatives permettrait quelque peu de susciter de l'engouement autour de ces outils.

### ***2.3. Du pouvoir agir***

La présentation des données relatives au pouvoir agir a été faite en fonction d'indicateurs comme les contraintes à l'accompagnement des enseignants, la disponibilité des ressources nécessaires à l'accompagnement des enseignants et l'existence d'une stratégie de suivi de l'élaboration des PAI.

#### ***2.3.1. Les contraintes à l'accompagnement des enseignants***

Sept (07) DE trouvent qu'il n'y a pas de contraintes à l'accompagnement de leurs adjoints pour l'élaboration des PAI. Seul l'un d'entre eux considère le fait d'être chargé de cours comme un handicap. À l'opposé, les quatre (04) encadreurs pédagogiques ont énuméré de nombreuses contraintes, dont le manque de temps, qui n'ont pas permis le suivi des enseignants lors du remplissage des outils. Ainsi, comme l'explique EP4 : « Comme c'est à la rentrée, il y a tellement de rapports et de documents à remplir que si on n'est pas bien organisé, il arrive que cela nous échappe ». À cela s'ajoute le nombre élevé d'écoles à couvrir, l'inaccessibilité de certaines écoles et la réticence des enseignants vis-à-vis de l'encadrement. Si chez les DE il ne semble pas y avoir de contraintes, on ne peut pas en dire autant des encadreurs qui sont eux confrontés à de nombreuses difficultés qui entravent leur implication dans l'accompagnement des enseignants lors du processus d'élaboration des PAI.

#### ***2.3.2. La situation des moyens nécessaires à l'accompagnement des enseignants***

L'enquête menée auprès des encadreurs pédagogiques a révélé une insuffisance, voire un manque par endroit de moyens nécessaires à l'accompagnement des enseignants. En effet, tous les quatre (04) EP ont cité, entre autres, le manque de moyens de déplacement, la dotation irrégulière ou inexistante de carburant et le manque de moyens de communication. EP2 décrit sa situation en ces termes : « Je suis venu

avec ma moto ici, un franc de carburant jusqu'à présent je n'ai pas pris ». La même idée est avancée par EP4 qui affirme : « Il y a aussi que dès la rentrée, il n'y a pas de carburant mis à la disposition des encadreurs. Seule la volonté de l'encadreur peut lui permettre de faire ce tour-là ». L'accompagnement des enseignants ne semble pas exiger d'énormes moyens au niveau des DE mais en ce qui concerne les encadreurs pédagogiques les moyens manquent, les empêchant objectivement de faire preuve de sollicitude à l'endroit des enseignants dans les écoles.

### ***2.3.3. L'existence d'une stratégie de suivi de l'élaboration des PAI***

Tous les DE soutiennent que dans les écoles, il existe une stratégie d'accompagnement des enseignants pour l'élaboration des PAI : le remplissage des outils en groupe école. Contrairement au DE, trois (03) encadreurs reconnaissent l'absence d'une stratégie d'accompagnement des enseignants pour l'élaboration des PAI dans les CEB. Cela explique dans une certaine mesure la non effectivité de cette activité à leur niveau. « Peut-être que les stratégies vont venir mais pour le moment en tout cas ce n'est pas effectif », déclare EP3 à ce sujet. Le manque de stratégie claire d'accompagnement au niveau des CEB est donc réel et compromet le suivi de l'élaboration des PAI par les encadreurs pédagogiques tel que le recommandent les principes de la NAEP.

## **3. Discussion**

Au cours de la présente recherche, nous avons fait face à des contraintes diverses. Ainsi, suite à l'indisponibilité de certaines personnes ressources pour des entretiens et après plusieurs rendez-vous infructueux, nous avons été obligés de procéder à certains entretiens au téléphone. À cela s'ajoute la méfiance, voire la réticence, manifestées par certains enquêtés à répondre à nos questions. Cet état d'esprit a eu pour conséquence, dans quelques cas, l'adoption de postures tendant vers l'auto-censure. En dépit de ces difficultés, la qualité des données recueillies a permis de mener à terme la présente étude.

L'analyse et l'interprétation des données permettent d'affirmer, d'une part, que la persistance des difficultés d'élaboration des PAI est due à un faible savoir agir des acteurs impliqués dans l'accompagnement pédagogique pour le remplissage de ces outils. En effet, bien que les enseignants ont soutenu que les observations faites par les DE étaient

pertinentes et que ceux-ci ont fait preuve d'une attitude appropriée par le biais d'échanges de bonne qualité, la qualité approximative de certains PAI analysés met en relief un déficit en matière de savoir agir. Le besoin de formation exprimé aussi bien par tous les DE que par les encadreurs pédagogiques milite d'ailleurs en faveur d'une telle thèse. Le travail de l'enseignant reste un objet difficile à appréhender et il est quelque peu utopique de penser que du fait que l'enseignant en soit le principal protagoniste fait de lui d'emblée un opérateur capable de réussir l'auto-analyse de ses pratiques (Vinatier, 2013). Mieux, demander à d'autres professionnels, les DE et les EP en l'occurrence de l'assister dans cette analyse ne garantit pas toujours des résultats pertinents. Il nous semble de ce fait que la formation en analyse des pratiques enseignantes devrait être renforcée au profit de tous les acteurs, en l'occurrence les enseignants, les directeurs d'école et les encadreurs pédagogiques.

D'autre part, la non satisfaction des besoins d'accompagnement des enseignants par les encadreurs, le manque d'initiatives de la part de ceux-ci ajoutés à l'absence de mesures incitatives, dont la non valorisation des actions d'appui-conseil, nous amènent à considérer la persistance des difficultés d'élaboration des PAI comme la conséquence d'un faible vouloir agir des acteurs impliqués dans l'accompagnement pédagogique des enseignants. En dépit du fait que les enseignants ont soutenu l'effectivité de la prise d'initiative et la satisfaction de leurs besoins d'accompagnement chez les DE, l'on peut se demander si de nombreux DE et EP ne contribuent parfois à l'élaboration des PAI que pour se conformer aux prescriptions de l'employeur (Clot, 2011 ; Falzon et Teiger, 2011).

Enfin, en interrogeant les résultats, on se rend compte que les DE n'ont pas de contraintes quant à l'accompagnement des EC pour le montage de leurs plans, contrairement aux EP qui en ont relevés plusieurs, dont l'insuffisance ou le manque de ressources matérielles. Si les DE affirment disposer dans leurs écoles respectives d'une stratégie de suivi de l'élaboration des PAI, les EP par contre soutiennent l'inexistence de stratégie au niveau des CEB. Dans ces conditions on se rend compte que le pouvoir agir est limité au niveau des EP, acteurs de premier plans de l'accompagnement pédagogique. En conséquence, l'on peut estimer que le système éducatif burkinabè ne crée pas les conditions optimales pour réussir la mise en œuvre de la Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique (NAEP) qui a fait de la Gestion Axée sur les Résultats

(GAR) son véritable cheval de bataille. N'est-il pas d'ailleurs paradoxal de continuer à parler de « nouvelle approche » plus de vingt ans après sa généralisation ?

## **Conclusion**

Les investigations ont mis en relief la nécessité de renforcer le savoir agir des enseignants et des autres acteurs chargés de leur apporter un appui-conseil lors de l'élaboration des PAI. Pour tous ces acteurs, une formation initiale et/ou continue conséquente relative à l'analyse des pratiques enseignantes, dont participe la GAR, s'impose. En effet, outre le fait que les enseignants, à l'instar d'autres praticiens, ne sont pas toujours enclins à reconnaître leurs responsabilités dans les situations professionnelles peu flatteuses, il n'est pas toujours aisé d'appréhender la complexité de certaines situations même lorsque l'on est de bonne foi. Dans cette optique, en sus des autres opportunités de formation continue généralement mises en œuvre dans le contexte de l'enseignement de base au Burkina Faso, il nous semble opportun de préconiser la mise en place d'Actions de Formation en Situation de Travail (AFEST) axées sur des difficultés effectives auxquelles les praticiens sont confrontés en situation authentique de travail (Santelmann, 2021), notamment l'analyse des données et des résultats scolaires préalables à l'élaboration des PAI.

Afin de booster le vouloir agir des acteurs il faudrait améliorer leur adhésion à la philosophie de la NAEP dont les PAI ne sont que des outils de mise en œuvre. Cela favorisera l'engagement aussi bien chez les enseignants que chez les DE et les encadreurs pédagogiques qui seront prompts à prendre toute initiative heureuse dans le sens de la réussite de la mise en œuvre de la NAEP. Cela est d'autant plus important que l'on ne peut professionnaliser les opérateurs, seuls ceux-ci peuvent se professionnaliser s'ils en ont la motivation et s'ils bénéficient d'un environnement qui y est favorable (Le Boterf, 2011). En conséquence, il est nécessaire de réfléchir à un mécanisme d'encouragement et de reconnaissance au profit des acteurs impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des PAI. Dans cette optique, l'une des mesures les moins onéreuses et les plus fructueuses consisterait à octroyer des récompenses symboliques notamment des lettres de félicitation et d'encouragement aux acteurs les plus méritants. De même, une journée de bilan de l'élaboration et de la mise en œuvre de plans d'améliorations peut être initiée dans chaque CEB, afin de faire le point des activités et de mettre

en lumière les bonnes pratiques. Ce sera aussi l'occasion d'encourager les expériences réussies dans la conduite des activités d'accompagnement des enseignants pour l'élaboration des PAI et aussi de discuter des recommandations faites par les acteurs dans les rapports périodiques.

En ce qui concerne le pouvoir agir, il est particulièrement urgent de mettre à la disposition des EP les ressources financières et matérielles nécessaires. Dans cette optique, nous convenons, d'une part avec EP3 que « Les sorties terrains que nous faisons c'est peut-être par humanisme sinon les conditions ne nous permettent pas d'être sur le terrain » (EP3) et, d'autre part, avec EP2 que « un encadreur sans moyen de déplacement n'est pas un encadreur parce qu'il ne peut pas aller vers l'enseignant pour l'encadrer ».

En somme, ne convient-il pas de s'approprier le fait qu'en milieu professionnel la performance résulte de la prise en compte simultanée des dimensions compétence, motivation et environnement de travail (Dennery, 2003) et qu'en conséquence il faut penser tout projet de formation comme un projet de changement et de ce fait résolument passer à une ingénierie d'une organisation professionnalisante (Le Boterf, 2011) ?

## Bibliographie

**Assemblée Nationale/Burkina Faso** (2007). *Loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation*. Ouagadougou.

**Benon/Yaméogo Julienne** (2008). *La Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique: Quelles stratégies pour une meilleure opérationnalisation des plans d'amélioration?* Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Université de Koudougou. Koudougou.

**Clot Yves** (2011). «Théorie en clinique de l'activité.» Maggi, Bruno. *Interpréter l'agir: un défi théorique*. Paris: Presses universitaires de France. 17-39.

**Dennery Marc** (2003). *Piloter un projet de formation: du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*. 3e. Paris: ESF.

**Falzon Pierre et Cathérine Teiger** (2011). «Ergonomie et formation.» Carré, Philippe et Pierre Caspar. *Traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod. 143-159.

- Jobert Guy** (2011). «Intelligence au travail et développement des adultes.» Carré, Philippe et Pierre Caspar. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod. 357-381.
- Le Boterf Guy** (2011). «L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions?» Carré, Philippe et Caspar Pierre. *Traité des sciences et des techniques de formation*. 3e. Paris: Dunod. 383-400.
- Le Boterf Guy** (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Éditions d'Organisation.
- MEBA/Burkina Faso** (2008). *Conférence annuelle des encadreurs pédagogiques (IEPD&CPI), cahier du participant*. Ouagadougou.
- MENA/Burkina Faso** (2018). *Stratégie Intégrée de Renforcement de l'Encadrement Pédagogique au Burkina Faso*. Ouagadougou.
- MENETFP/RCI** (2021). *Développer le leadership du chef d'établissement pour améliorer les performances de l'établissement*. IFADEM.
- Ouattara Siaka** (2018). *Analyse de la pertinence et de l'efficacité des plans d'amélioration individuels (PAI) élaborés par les enseignants*. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré. Université de Koudougou. Koudougou.
- Santelmann Paul** (février 2021). «Quelles intentions et quelles méthodes pour les AFEST ?» *Education Permanente* N°227: 125-136.
- Van Der Maren Jean-Marie** (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Vianin Pierre** (2019). *La supervision pédagogique*. Louvain La Neuve: De Boeck Supérieur.
- Viau Rolland** (2011). «La motivation, condition de la réussite.» Fournier, Martine. *Éduquer et former*. Auxerre: Sciences Humaines Editions. 146-154.