



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

PARTICIPATION SOCIALE ET DEFIS DE LA RELATION DE SOUTIEN

Volume 1, numéro 2

2014

Actualité

EFFECTIF PAR CLASSE, PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES ET STRATÉGIES DE GESTION DES GRANDS GROUPES AU BURKINA FASO.

AFSATA PARE-KABORE ET AÏSSA GAMBRE-IDANY¹

UNIVERSITE DE KOUDOUGOU, BURKINA FASO

Résumé

Le Burkina Faso a entrepris une politique d'accès pour tous à l'éducation, afin de permettre au plus grand nombre d'enfants d'entrer à l'école. Cette politique a permis une importante avancée de la scolarisation. Toutefois, un phénomène majeur s'est imposé, celui des grands effectifs dans les salles de classe. En dépit des efforts consentis sur le plan des infrastructures et des ressources humaines, la surcharge des classes n'a pu être évitée. L'alternative qui semble la mieux indiquée pour faire face à cette problématique reste l'adoption de la pédagogie des grands groupes par les différents ordres d'enseignement. Bien qu'il ne semble pas y avoir une liaison positive systématique entre grands effectifs et faiblesse des résultats scolaires, la mise en place de cette mesure devrait contribuer à amoindrir chez les enseignants le fardeau des grands effectifs, puisqu'elle possède des atouts incontestables pour susciter l'intérêt individuel et collectif des élèves, ainsi que pour engendrer de la part des enseignants une réelle participation aux activités d'apprentissage, un des facteurs reconnus en vue d'une amélioration qualitative du système éducatif.

Mots-clés : accès pour tous, scolarisation, pédagogie des grands groupes, résultats scolaires.

1. INTRODUCTION

Il est aujourd'hui admis que l'éducation est un droit fondamental; elle est également reconnue comme la clef de tout développement humain. C'est pourquoi, partout à travers le monde, les États se sont engagés pour favoriser l'éducation des populations.

Cette ferveur pour faire du droit à l'éducation une réalité est effectivement observée au Burkina Faso. Elle fait suite aux engagements pris lors des sommets et des conférences internationales : Jomtien en 1990 et Dakar en 2000 pour l'éducation pour tous; Bamako en 1998, avec les résolutions de la CONFEMEN² pour une

¹ **Pour citer cet article :

Paré-Kaboré, A. et Gambre-Idany, A.(2014). Effectif par classe, performance scolaire des élèves et stratégies de gestion des grands groupes au Burkina Faso. *Revue internationale de communication et de socialisation*,1(2), 152-171.

² La Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie lors de ses 45^e et 46^e sessions tenues respectivement à Dakar et à Yaoundé a adopté une résolution en 1993 (à Dakar) pour une réorientation de l'éducation de base. En juillet

nouvelle définition de l'éducation de base; Moncton en 1999, avec une rencontre pour l'enseignement technique et la formation professionnelle; Séoul en 1999, avec des recommandations du 2^e Congrès de l'UNESCO, etc. Le Burkina Faso, comme beaucoup d'autres pays africains, a entrepris une politique éducative de large couverture, visant l'accès du plus grand nombre d'enfants à l'école. Cette politique a permis de relever le taux brut de scolarisation au primaire, qui est passé de 33,9% en 1993 à 77,6% en 2011³.

Cependant, il existe un revers de la médaille. Parallèlement à cette importante avancée de la scolarisation, un phénomène récurrent a vu le jour : celui des grands effectifs dans les salles de classes. En dépit des efforts consentis par l'État burkinabè en matière d'infrastructures (construction de nouveaux établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, transformation des anciens dortoirs⁴ en salles de classes, etc.) et de ressources humaines (recrutement et formation de nombreux enseignants au niveau de tous les ordres d'enseignement), la poussée des effectifs a engendré la surcharge des classes. Ainsi, comme le souligne Bayoulou (2009) : « Les salles de classe prévues pour accueillir une trentaine d'élèves il y a vingt ans en accueillent aujourd'hui deux, voire trois fois plus. » (p. 1). De même, comme le constate Gamene (2010), il relève de nos jours de l'ordinaire de voir des classes de 80, 90, 100 voire plus de 100 élèves dans plusieurs classes du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire burkinabè.

Face à un tel constat, l'État burkinabè, qui est le premier responsable du système éducatif a essayé, à travers une décision ministérielle, de limiter le nombre d'élèves par classe aussi bien au niveau de l'enseignement de base qu'au secondaire. Selon les textes officiels, le nombre d'élèves par classe devrait être de 65 au primaire, de 70 pour le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 60 élèves pour le second cycle. Malgré ces dispositions, le respect de ces normes sur le terrain, c'est-à-dire dans les établissements, s'est avéré difficile à cause de la forte demande en éducation des populations et de l'insuffisance des ressources (infrastructures, personnels enseignants). L'une des conséquences de cette surpopulation dans les classes est évidemment le ralentissement, voire l'entrave à la bonne marche des activités pédagogiques. La préoccupation qui anime aussi bien les chercheurs que les praticiens de l'éducation est de trouver une solution pédagogique à ce problème, car comme l'avait si bien dit le pédagogue contemporain Célestin Freinet, « Toute surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique⁵. ».

L'objectif de cet article est de faire une analyse de la situation des effectifs dans les classes du primaire et du secondaire de l'enseignement burkinabè à travers un rapprochement entre les rendements scolaires et les stratégies pour mieux gérer les grands effectifs.

Sur le plan méthodologique, nous avons dans un premier temps procédé à une exploitation des statistiques scolaires, dans le but de comparer les rendements scolaires moyens au primaire avec les effectifs moyens par classe des différentes régions du pays. Dans un deuxième temps, nous avons mené une consultation en nous basant sur le contexte et le cadre théorique d'une étude de cas portant sur la problématique de la gestion des

1994, la déclaration de Yaoundé fut publiée. Elle réaffirmait l'engagement des pays membres de la CONFEMEN à promouvoir l'éducation de base.

³ Source : annuaires statistiques du Ministère de l'éducation nationale du Burkina Faso.

⁴ Les internats publics ayant été tous supprimés au Burkina Faso, la plupart des dortoirs ont été aménagés pour servir de salles de classe.

⁵ Citation tirée du rapport du séminaire sur la problématique des grands groupes (p. 56), tenu du 10 au 23 décembre 1993 à Ouagadougou par des spécialistes de l'éducation des pays ayant en commun le français.

grands groupes dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère au Burkina Faso. La première partie du présent article portera surtout sur l'enseignement primaire, alors que la seconde s'attachera davantage à l'enseignement secondaire (même si les options proposées restent valables quel que soit l'ordre d'enseignement considéré).

Sans présumer de la nature du lien qui sera constaté entre les effectifs-classes et les résultats scolaires, il s'agit aussi de trouver les voies et moyens pour alléger l'action fastidieuse des enseignants responsables des classes à effectifs élevés (Goma, 1993). Aussi, des actions seront proposées en vue d'améliorer la gestion pédagogique de ce type de groupes.

Commençons par exposer le concept même de grand groupe-classe et par présenter brièvement le contexte éducatif burkinabè.

2. LE CONCEPT DE GRAND GROUPE-CLASSE

Nous définissons ici le concept de grand groupe-classe à partir des réflexions de quelques auteurs.

Dioum (1992) affirme qu'« il y a un consensus pour parler de grands groupes à partir d'un effectif de cinquante élèves » (p. 39). Selon lui, le nombre de quarante-cinq semble être la référence pour déterminer la limite supérieure de l'effectif de la « classe normale ».

Si l'effectif d'une « classe normale » semble bien défini, celui d'une classe à grand effectif ne l'est pas, comme le relève Dioum, lorsqu'il constate qu'aucun chiffre n'a été avancé pour indiquer jusqu'où se limite le grand groupe. Il fait remarquer à cet effet qu'il est important « de savoir si les situations de cent cinquante ou deux cents élèves qui ne sont pas rares en Afrique doivent être considérées comme des grands groupes ou des "foules" » (*Ibid.*).

Cette observation de Dioum laisse percevoir la complexité de définir le grand groupe sur la base du critère exclusif du nombre d'apprenants. C'est dans cet ordre d'idées que Ur (1996) souligne que l'adjectif « grand » est un terme relatif, car une classe à grand effectif peut varier d'un endroit à un autre. Il illustre son propos en disant que dans certaines écoles privées, un effectif de 20 élèves constitue déjà un grand groupe, tandis que dans le contexte de l'école publique qui est le sien, l'on ne parle de grand groupe que lorsque l'effectif de la classe a atteint 40 ou 45 élèves. Dans d'autres endroits, précise Ur, l'effectif du grand groupe peut atteindre 100 élèves. En ce sens, le nombre précis d'apprenants n'est pas ce qui importe, mais plutôt, « ce que soi-même en tant qu'enseignant pense de sa classe dans son contexte bien spécifique⁶ ».

De Peretti (1987) évoque plus clairement la complexité de la notion de grand groupe lorsqu'il dit qu'il n'est pas réaliste de se baser sur l'unique variable de l'effectif du groupe (qui n'est en fait qu'une variable quantitative) pour en comprendre l'idée. Il suggère donc qu'au-delà du nombre, soient prises en compte des variables telles

⁶ Notre traduction.

que les conditions d'enseignement, le niveau des élèves en question, leur âge ainsi que la discipline enseignée. Ces observations, à notre point de vue, sont pertinentes puisque, comme l'indiquent Hubbard, Jones, Thornton et Wheeler (1983), « une classe de 30 élèves, dans une salle étroite, pourrait être plus difficile à gérer pour un enseignant qu'une classe de 50 élèves confortablement installés dans une salle bien spacieuse avec toutes les commodités requises⁷ ». (p. 303-304).

Soulignons que Dioum (1992) a clarifié sa définition pour préciser qu'on ne peut parler de grand groupe qu'à partir du moment où, dans une situation d'enseignement-apprentissage, le nombre d'apprenants est tel qu'il constitue un obstacle à la bonne marche des activités pédagogiques. Cette assertion laisse supposer qu'il faut tenir compte de l'environnement d'apprentissage, du nombre d'apprenants, ainsi que de l'acte pédagogique que constitue l'enseignement. Ces paramètres nous rappellent la définition de Philippe Renard⁸ selon laquelle « le grand groupe commence dès que l'effectif de la classe gêne, stérilise ou paralyse la mise en œuvre des techniques de classe qui ont été conçues pour les groupes moyens. ».

3. BREF APERÇU DU CONTEXTE SCOLAIRE DU BURKINA FASO

3.1 Organisation du système éducatif

Aux termes de sa nouvelle loi d'orientation (N°013-2007/AN du 31 juillet 2007), le système éducatif burkinabè a une nouvelle structure. Il comprend le formel (du préscolaire au supérieur), le non formel (l'alphabétisation des adultes et les centres d'éducation de base non formel) et l'éducation informelle (celle de la famille, des médias, des espaces de regroupement, etc.).

Le préscolaire et le non formel sont les dimensions du système éducatif qui contribuent à l'éducation de base au Burkina Faso. C'est un système qui prévoit des passerelles et des liens fonctionnels entre les différents ordres et catégories d'enseignement et de formation. Comme le notent Nikiema et Paré-Kaboré (2010), chaque burkinabè peut, selon son niveau et ses besoins, passer d'une activité professionnelle à un cycle d'enseignement à tout âge. Ce système reconnaît officiellement les cours du soir et l'alphabétisation des adultes et des adolescents tant dans le système formel que non formel.

3.2 Indicateurs quantitatifs et qualitatifs : les défis

Avec un taux brut de scolarisation (TBS) qui était en 2011 au primaire de 77,6%, le Burkina Faso risque de ne pas être au rendez-vous de 2015 pour la scolarisation universelle. Le TBS est de 29,7% au premier cycle de l'enseignement secondaire et de 10,4% au second cycle. Par ailleurs, le rendement reste faible en général : le

⁷ Notre traduction

⁸ Citation tirée du cahier du participant à la session de formation des formateurs et encadreurs pédagogiques aux modules de formation des grands groupes, à l'éducation à besoins éducatifs spéciaux, et à l'utilisation des TIC dans l'éducation.

taux de rétention est de 52,1% au primaire, de 17,1% au premier cycle du secondaire et de 7% au deuxième cycle. L'évaluation du PASEC⁹ de 2007 montrait même que « *le niveau d'acquisitions des élèves ruraux, qui sont plus nombreux à accéder à l'école, a chuté entre les deux vagues d'évaluation (1996 et 2007)* ».

L'étude de cas pour l'amélioration de la qualité de l'éducation au Burkina Faso menée par l'Association pour le Développement de l'éducation en Afrique (ADEA) en 2003 démontre que, d'une manière générale, le système éducatif au Burkina Faso se caractérisait à l'époque par de faibles rendements tant au niveau interne qu'externe : un taux élevé d'analphabétisme (d'environ 78,2% en 2003 selon l'Institut de la Statistique et de la Démographie [INSD]) dû à l'échec scolaire, une rupture entre l'école et les réalités socio-économiques, etc.

Le système éducatif burkinabè a bien des défis à relever : le défi de l'accès, de la qualité des apprentissages, celui du maintien et également celui d'une meilleure adaptation de l'école aux réalités socioculturelles des Burkinabès. En effet, bon nombre d'acteurs et de chercheurs relèvent le faible rendement externe du système scolaire (Ki-Zerbo, 1990; Nikiema et Paré-Kaboré, 2010) : les exclus sans diplôme tournent le dos au mode de vie et de production de leurs parents et les diplômés ont du mal à trouver de l'emploi. La réforme de 2007 a précisément pour objet de combler les lacunes du système. Quelques innovations lui font écho, telles que l'éducation bilingue.

En tout état de cause, les effectifs pléthoriques des classes sont vus comme étant un des facteurs entravant la performance du système scolaire. Afin de faire état de la situation, nous nous concentrerons d'abord sur l'enseignement primaire, dans la logique de l'objectif de scolarisation universelle. Nous donnerons ensuite quelques informations relatives à l'enseignement secondaire avant de passer aux discussions sur les stratégies de gestion des grands groupes dans cet ordre d'enseignement.

4. SITUATION DES EFFECTIFS-CLASSE ET RÉSULTATS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Tel que mentionné plus haut, selon les textes officiels en vigueur qui tiennent compte de la situation éducative actuelle du Burkina Faso, le nombre d'élèves par classe au primaire est supposé être d'un minimum de 50 et doit plafonner à 70. La réalité est loin de respecter ces normes.

4.1 Le mode de gestion des effectifs-classes

Dans un contexte de rareté de ressources, de taux de fécondité élevé et d'obligation de scolarisation universelle, il n'est guère surprenant que la question des effectifs par classe soit une préoccupation structurelle. En effet, le rythme d'accroissement des infrastructures scolaires n'est pas suffisamment rapide pour assurer une baisse notable du ratio maître/élèves dans l'enseignement primaire. Ce ratio au plan national a été estimé à 54,3 élèves en moyenne en 2010-2011, soit 56,1 élève dans l'enseignement public et 45,3 dans l'enseignement privé (Direction des études et de la planification [DEP]/ Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation [MEBA], 2011). Dans la suite du texte, nous ne considérerons que l'enseignement

⁹ Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). Notons que les évaluations du PASEC portent sur le français et les mathématiques.

public, car l'enseignement privé vit d'autres réalités et concerne une proportion encore faible de la population scolaire.

Cette moyenne de 56,1 élèves par classe cache la réalité de certaines classes qui peuvent enregistrer des effectifs de plus de 100 élèves. Ce sont dans les villes que la demande d'éducation est la plus forte, étant donné l'ouverture plus importante à la scolarisation et la concentration des populations (nombre d'habitants élevé). Dans les zones rurales, les effectifs par classe sont moins importants (parfois même très bas), mais les taux de scolarisation y sont aussi moins élevés. La moyenne provinciale la plus basse est de 27,1 élèves par classe, mais on peut trouver des classes de moins de 20 élèves. Cependant, la tendance récente dans ces zones est également à la massification des effectifs, si bien que le ratio maître-élèves commence aussi à y croître considérablement. Or, on sait que l'encadrement des élèves se complique dès lors que leur nombre dans la classe est très élevé puisque l'enseignant ne peut plus suivre le travail de chacun élève comme il le devrait. Le problème des effectifs a donc depuis près de deux décennies suscité des formules alternatives permettant d'améliorer la gestion et l'utilisation optimum du patrimoine infrastructurel et du personnel enseignant. Ainsi dénombre-t-on, à côté des classes simples (ordinaires), deux types d'innovations (qui du reste n'en sont plus aujourd'hui, car assez anciennes) : les classes multigrades et les classes à double flux.

Les classes multigrades consistent en des classes réunissant en même temps les élèves de deux niveaux scolaires différents dont les effectifs seraient faibles s'ils étaient séparés (la norme est de moins de 50). En général, ce sont les 2 niveaux-classes d'un même sous-cycle scolaire¹⁰ : au lieu de 6 classes dans une école, on en a 3 et donc 3 enseignants (parfois les enseignants sont doublés par classe), pour 6 niveaux. L'objectif à atteindre reste toutefois la normalisation de l'école (la faire passer à 6 classes) au fur et à mesure de l'accroissement des effectifs scolaires et des infrastructures. Cette formule a surtout cours en milieu rural, compte tenu de la faiblesse des effectifs tel que mentionné plus haut.

Quant au système des classes à double-flux, surtout développé en milieu urbain, il consiste à scinder en deux un groupe-classe dont l'effectif se situe à au moins 90 élèves. Les deux groupes sont alors alternativement pris en charge par l'enseignant dans la même classe, à des tranches horaires successives de la même journée. Dans le cas du Burkina Faso, c'est le même enseignant qui a en charge les deux vagues d'élèves, d'où l'appellation de double-flux. Dans d'autres pays, il s'agit plutôt de double vacation, car chaque vague d'élèves a son enseignant. Dans ce dernier cas, l'économie porte uniquement sur l'infrastructure alors que dans le cas du double-flux, elle porte tant sur l'infrastructure que sur le personnel enseignant. Malgré les efforts faits pour maximiser le temps journalier d'enseignement de chaque groupe, force est de constater que ce temps dans le double-flux ne peut se situer à la hauteur de celui des classes ordinaires. Néanmoins, une étude du PASEC conclue que si la formule du double-flux est associée à des résultats scolaires de niveau inférieur à ceux des classes ordinaires, cette différence ne suffit pas à remettre en question la formule, car elle permet à un bon nombre d'enfants de bénéficier d'une scolarisation à laquelle ils n'auraient pas eu accès si la formule n'avait pas existé. En 1998, l'évaluation PASEC du système éducatif burkinabè concluait même que *si le système du double-flux fonctionne bien au Burkina Faso en deuxième année (et pas en cinquième), il faut malgré tout rester attentif pour que les bons résultats ne s'inversent pas si on en demande trop. Il faut donc veiller à ne pas surcharger les classes, à ne pas démotiver les enseignants par un travail trop pesant.* Il ne s'agit toutefois que

¹⁰ Les six années du cycle primaire sont regroupées en trois sous-cycles comprenant chacun deux niveaux et qui sont : le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire (CE) et le cours moyen (CM).

d'une situation transitoire en attendant que les moyens permettent l'augmentation suffisante du nombre de classes et d'enseignants.

Il faut souligner que dans le cas du Burkina Faso, des indemnités étaient versées aux enseignants en charge de classes double-flux et multigrades. Cependant, la difficulté de maintenir ces indemnités rendait plutôt périlleuse la pratique des double-flux. Elle est du reste en voie de disparition. Ainsi, il n'y a à l'heure actuelle au plan national (chiffres de 2010-2011) que 0,66 % des classes qui soient à double-flux (contre 2,2% en 1998) et 19,37% qui soient des classes multigrades.

4.2 Relation effectifs-classes et résultats scolaires

En tenant compte des statistiques disponibles, il est possible de se faire une idée de l'incidence des effectifs élevés en mettant en parallèle les effectifs moyens par classe de chacune des 13 régions du pays avec son pourcentage moyen de réussite aux examens nationaux ainsi qu'avec ses taux de promotion ou redoublements. Nous avons alors la situation présentée dans le tableau 1.

Rappelons que le CEP est un examen national qui sanctionne la fin des études primaires et dont les épreuves et les conditions de déroulement sont standardisées sur l'ensemble du territoire national.

Tableau 1

Ratio moyen maître-élèves, taux bruts de scolarisation et résultats scolaires. Pourcentage moyen de redoublements tous niveaux-classes confondus et réussite au Certificat d'études primaires (CEP)

No d'ordre	Région	Ratio maître-élève (%)	TBS (%)	Taux de redoublement (%)	Taux de réussite au CEP (%)
1	Boucle du Mouhoun	56,3	75,2	7,36	65,4
2	Cascades	58,7	74,5	9,25	57,3
3	Centre	65,9	84,4	8,27	74,1
4	Centre Est	60,5	70	5,85	69,3
5	Centre Nord	55,6	68,9	9,18	69,5
6	Centre Ouest	57,6	90	8,82	60,1
7	Centre Sud	63,1	89,7	12,51	63
8	Est	44,3	53,6	8,19	62,8
9	Hauts Bassins	71,3	85,9	6,8	62,2
10	Nord	57	101,4	9,51	70,3
11	Plateau Central	53,3	87,7	9,49	66,1
12	Sahel	39,6	44,6	5,24	58,4
13	Sud-Ouest	45,9	77,4	7,33	60,8
	TOTAL	56,1	77,6	8,21	65,9

Source : élaboré à partir des statistiques scolaires de la DEP/MENA

À la vue du tableau, on note que les meilleurs résultats au CEP, à savoir les taux de succès au-dessus de la moyenne nationale (65,9%), ne sont pas nécessairement le fait de régions à effectifs-classe moins élevés. La situation semble ne pas répondre à la logique du rapport aux effectifs moyens par classe :

- Il existe des régions à fort effectif-classe (gris) avec un taux assez élevé de succès (vert);
- Les taux de succès les plus bas (rouge) sont associés à l'effectif-classe moyen le plus bas (39,6 élèves en moyenne par classe) ou raisonnable (58,7 élèves en moyenne par classe);
- A contrario, des taux de succès parmi les meilleurs (74,1% et 69,3%) sont le fait de régions où les effectifs moyens par classe sont parmi les plus élevés (65,9 et 60,5 élèves-classe en moyenne).

En ce qui concerne le redoublement de classe, une irrégularité semblable s'impose, mais le redoublement n'est pas une mesure fiable pour faire des comparaisons. En effet, les évaluations sur lesquelles les responsables se basent pour prendre les décisions de redoublement ainsi que les repères pour décider de celui-ci ou de la promotion en classe supérieure des élèves sont propres à chaque école à l'exception de la dernière classe (le CM2) pour laquelle ce sont les résultats au CEP qui sont déterminants.

En conclusion, toute chose égale par ailleurs (nous n'avons pas de raison de penser que les autres conditions d'enseignement/apprentissage tels les documents, les outils didactiques, le profil des enseignants, les heures d'enseignement, etc. soient inégales selon les régions), la taille moyenne des effectifs-classe par région ne semble pas être un moyen de prédiction du niveau des rendements scolaires. Toutefois, nous sommes conscientes des limites d'une telle analyse par région¹¹ qui est assez grossière, mais nous estimons qu'elle donne une idée globale en attendant que des analyses plus fines, par classe par exemple, puissent être possibles.

D'autres considérations sont à envisager en lien avec la question des effectifs-classes, considérations qui auraient trait par exemple aux caractéristiques socioculturelles des élèves. À ce sujet, une étude déjà ancienne de Paré-Kaboré (1998) portant sur le rendement scolaire de filles et de garçons de familles polygames ou monogames, menée dans des écoles primaires de la ville de Ouagadougou au Burkina Faso, aboutissait à l'hypothèse que les effectifs pléthoriques pourraient ne pas avoir une incidence similaire sur le rendement des élèves selon que ceux-ci seraient issus de familles de grande taille ou de familles de petite taille. Les principaux résultats de cette étude relatifs aux tailles des familles et des classes étaient les suivants :

- le lien de la structure familiale avec le rendement scolaire des filles n'est pas indépendant de la taille de la famille;
- la variable effectif élevé par classe (au-delà de 42 élèves, mais dans l'échantillon ces effectifs de grandes taille se situaient entre 75 et 83 élèves) est associée chez les garçons à des résultats scolaires meilleurs pour la structure de famille polygame que pour la structure monogame;
- c'est donc seulement dans la situation d'effectif-classe réduit que les enfants de familles monogames ont de meilleurs résultats que ceux de familles polygames.

Après un certain nombre de croisements, la conclusion suivante est tirée par l'auteur :

Si nous constatons que la polygamie est davantage associée à la faiblesse de performance scolaire chez les filles, nous sommes loin de pouvoir affirmer que cela est lié au fait que les familles polygames sont, plus souvent que les familles monogames, pauvres, nombreuses, avec mère analphabète. Le

¹¹ Une analyse plus fine plutôt par classe aurait été plus édifiante, mais nous n'avons pas trouvé de statistiques de cette nature.

doute est même permis pour deux raisons principales : le fait que seules les filles soient concernées; le fait que les enfants de familles polygames aient tendance à avoir des résultats scolaires qui se rapprochent (ou sont meilleurs dans le cas des garçons, de façon non significative certes) de ceux des enfants de familles monogames dans les situations de grande taille de famille, de niveau économique faible, de mère analphabète. En outre, l'effectif-classe semble ne pas avoir autant d'impact sur la performance scolaire des enfants de familles polygames que sur celle des enfants de familles monogames. (Paré-Kaboré, 1998)

Là encore, le lien entre la taille de la classe et le rendement scolaire est relativisé ; cela va dans le même sens que des conclusions d'autres chercheurs. Michaelowa et Wechtler (2006), tout en notant que les ressources humaines (tout comme les infrastructures, du reste) constituent un intrant très coûteux, estiment que si « un plus grand nombre d'enseignants réduit la taille des classes et les rapports maître/élèves, il s'agit-là toutefois d'une des politiques dont les résultats empiriques, fondés sur des enquêtes d'élèves, ont été les plus contradictoires ». Ils ajoutent néanmoins que pour l'Afrique, on dispose de preuves plus substantielles d'une incidence négative au-delà d'environ 60 élèves par classe (Michaelowa, 2001 ; Verspoor, 2005). En dessous de ce seuil, les preuves actuellement disponibles suggèrent que la réduction de la taille des classes ne devrait certainement pas être une priorité. En effet, il apparaît que dans les tailles de classe raisonnables, même en Afrique, l'effet sur les résultats des élèves reste plutôt modeste : dans une classe de 80 élèves, dix élèves supplémentaires entraîneraient une réduction de rendement scolaire de seulement 1,25 point de pourcentage (Michaelowa et Wechtler, 2006).

Le PASEC (CONFEMEN 2010), suite à une synthèse de plusieurs évaluations dans un certain nombre de pays, fait ressortir des facteurs favorables à la qualité de l'enseignement (parler la langue d'enseignement à la maison, niveau de vie élevé, apporter un livre à la maison) et d'autres défavorables à cette qualité (redoublement, genre féminin, effectifs pléthoriques, travaux extra scolaires et ruralité). Cependant, d'autres facteurs ont un effet variable selon les pays et les niveaux enquêtés : c'est le cas du profil de l'enseignant, de l'absentéisme, de la fréquence des réunions, de l'aide aux devoirs à domicile, de la garde d'enfants confiés}. À la suite de ces constats, la diminution de la taille des effectifs-classes représente tout de même une des recommandations faite aux politiques par la CONFEMEN. En ce sens, et en suivant Michaelowa et Wechtler (2006), une diminution jusqu'à environ 60 élèves est raisonnable, car la qualité des résultats peut dans ce cas être maintenue. Nous aurons l'occasion de revenir sur la notion même d'effectif pléthorique ou grand groupe. Il apparaît donc selon ces derniers chercheurs que même s'il est difficile d'imputer les performances des élèves à la taille réduite de leurs classes, un effectif pléthorique de ces dernières ne favorise pas l'acquisition des élèves. Et de poursuivre : On constate cependant que certains enseignants arrivent à faire apprendre leurs élèves même si l'effectif est élevé mais d'autres n'y arrivent pas. On peut conclure qu'un problème se pose en matière de gestion des classes à grand effectif.

Pour leur part, Alogon et Amovin-Assagba (2009) précisent que la norme fixée dans le cadre du « fast track¹² » en matière d'effectif-classe est de 40 élèves. Les chercheurs ont procédé à des estimations à partir de deux classes, dont le nombre moyen est respectivement de 65 (classe de deuxième année du primaire) et de 51

¹² *Fast Track* : formation rapide, formation accélérée, programme accéléré, procédure accélérée...

élèves (classe de cinquième année), ce qui est au-dessus de la norme du *fast track*. Malgré ce dépassement, Alogon et Amovin-Assagba notent un effet négatif de la taille des classes seulement en cinquième année, pour le score en mathématiques.

À défaut de pouvoir disposer d'infrastructures et d'enseignants en quantité suffisante pour amener les classes à un niveau raisonnable d'effectifs, pourquoi ne pas s'inspirer de l'expérience et de la compétence de certains enseignants qui parviennent à gérer et à faire progresser les classes à grands effectifs? C'est précisément le propos de la seconde partie de notre article. Nous y abordons le concept de grands groupes au secondaire ; nous rendons compte des avis d'acteurs sur le sujet et nous faisons certaines propositions d'approches pédagogiques adaptées aux grands groupes.

5. SITUATION DES EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans l'enseignement secondaire, ce sont les classes du premier cycle qui sont les plus chargées, comme on le constate dans le tableau 2.

Tableau 2

Nombre moyen national d'élèves par classe dans l'enseignement secondaire

Classe	Nombre moyen d'élèves
1 ^{er} cycle	
6 ^e	78,68
5 ^e	69,41
4 ^e	62,25
3 ^e	67,07
2 ^e cycle	
2 ^e	50,13
1 ^{re}	43,15
Terminale	46,75
2 ^e technique	36,10
1 ^{re} technique	31,35
Terminale technique	48,34
Effectif moyen global par classe	
Moyenne global	62,37

Source : calculé à partir des statistiques scolaires et universitaires de la DEP/MESS 2010

À la lumière de ce tableau, on peut dire qu'il y a des classes dans l'enseignement tant du premier cycle que du deuxième cycle de l'enseignement général qui comptent en termes d'élèves plus que la norme prévue et d'autres sans doute moins. La situation est toutefois pire au premier cycle. En réalité, c'est l'enseignement technique de type industriel qui compte beaucoup moins d'élèves par classe. Néanmoins, de manière générale, le problème est moins accentué au secondaire qu'au primaire. Nous verrons dans la prochaine partie ce qu'en pensent les acteurs.

6. LES GRANDS EFFECTIFS DANS L'ENSEIGNEMENT AU BURKINA FASO : PERCEPTION DES ACTEURS ET GESTION PÉDAGOGIQUE

6.1 La perception de certains acteurs

Comment certains acteurs du système éducatif burkinabè comprennent-ils le phénomène des grands groupes et quelle opinion se font-ils de cette situation ? Nous allons nous intéresser à l'opinion des encadreurs et des enseignants :

6.1.1 Les encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers) de l'enseignement primaire

Une enquête de réflexion sur l'enseignement des grands groupes au Burkina Faso, qui avait été conduite par l'inspecteur Conombo, en 1996, pour le compte de l'enseignement primaire (Conombo, Ouattara, Tapsoba et Pottiez), estime que le grand groupe comprend entre 50 et 120 élèves. Elle précise qu'à moins de 50 élèves, la classe a un effectif normal; et qu'au-delà de 120 élèves, la classe constitue non pas un grand groupe mais plutôt une « foule ». Conombo et ses collègues reconnaissaient en 1996 déjà que les grands groupes ou classes à grands effectifs nécessitaient des approches et des méthodes d'enseignement différentes de celles appliquées dans les classes dites normales, c'est-à-dire à effectifs réduits. Cela s'expliquerait par le fait que ces classes posent d'une part des difficultés pratiques de prise en charge par les enseignants. D'autre part, les résultats scolaires des classes à grands effectifs semblent peu satisfaisants, ce qui porte à réfléchir.

Dans sa préface au document de Conombo et ses collègues, Sanou (ancienne directrice de l'Institut Pédagogique du Burkina Faso) notait que beaucoup de classes en zone urbaine au Burkina Faso fonctionnaient avec plus de 70 élèves, même en contexte de double-flux. Une situation qui, selon elle, incite les enseignants à utiliser les méthodes dogmatiques ou la répétition et la mémorisation. Or, ce sont là des pratiques qui ne suscitent pas de créativité et encore moins de prise d'initiative de la part des apprenants. En clair, ces méthodes dites traditionnelles ne permettent pas aux élèves de penser, elles font plutôt d'eux de simples exécutants.

6.1.2 Les encadreurs de l'enseignement secondaire

Les encadreurs du secondaire semblent partager le même avis que leurs collègues du primaire. En effet, la Direction de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire (DIES-INSE-IPB, 1995), en collaboration avec d'autres structures et sous l'égide du Projet Français-Mathématique, avait partagé une réflexion sur Les Techniques d'Animation Pédagogique, dans le journal *Trait d'Union* n° 21 du mois de mars 1995. L'objectif, selon Nebié, responsable du département de Lettres Modernes à l'époque, était de fournir un guide et un appui aux enseignants dans leurs actions pédagogiques dans les différents établissements. Il y précisait que les limites du document « seront celles que vous imposerez parfois les réalités du terrain, le public-cible, les contraintes de nos classes » (p. 5). Déjà à l'époque, les « réalités du terrain » ainsi que les « les contraintes » des classes signifiaient, entre autres, l'accroissement des effectifs dans les classes.

Signalons qu'en juin 1994 déjà, la Direction de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire (DIES-INSE-IPB, 1994) (en collaboration avec le Projet Français-Mathématique) s'était faite le relais de la CONFEMEN en publiant dans le *Trait d'Union* n° 16 le répertoire méthodologique de la CONFEMEN afin de permettre aux enseignants de s'approprier les techniques proposées dans ledit document. La Direction de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire, consciente des difficultés que représente la gestion des grands groupes, voulait

que chaque enseignant de français face sien le répertoire des techniques pour de meilleures pratiques d'enseignement dans les classes à grands groupes.

Dans le document du séminaire de formation des enseignants de l'enseignement secondaire de la région du Centre-Ouest à la pédagogie des grands groupes, le responsable de l'Inspection du français souligne dans le volet « Contexte général » que :

L'administration de l'école confie à chaque enseignant un nombre élevé d'élèves par classe pour répondre à la demande scolaire (...) Ces grands groupes engendrent des obstacles majeurs au processus d'enseignement/apprentissage des élèves, les enseignants qui ne sont pas formés pour faire face à de telles situations pédagogiques sont désemparés et se réfugient derrière des menaces pour cacher ou combler leur incapacité, leur impuissance. La qualité de l'éducation vole ainsi en éclat. Pour parer à cette éventualité la solution consiste à construire plus de classes et à recruter plus d'enseignants. Cette solution, si idoine soit-elle, risque de demeurer au stade virtuel à cause de la situation économique très fragile des pays africains. Alors, il y a la nécessité de rechercher d'autres voies pour gérer le problème des grands groupes. (Bayoulou, 2009, p. 3)

En résumé, au niveau de l'enseignement primaire tout comme au secondaire, les encadreurs s'accordent sur le fait que lorsque l'effectif d'une classe dépasse un certain nombre, cela porte préjudice à l'action d'enseigner compte tenu que l'interaction devient difficile. Tous s'accordent également à reconnaître que les grands effectifs posent un problème pédagogique qu'il faut résoudre.

Les enseignants, premiers acteurs de ces classes

Selon les résultats des travaux de mémoire d'inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire portant sur l'utilisation des travaux de groupe en classe (Sanon, 2010; Yago, 1999), ainsi que ceux portant sur l'enseignement d'activités d'interaction et de communication (Gassambe, 2011), il ressort que les enseignants pensent de façon unanime que les grands groupes constituent une entrave à la mise en œuvre de certaines activités pédagogiques. Il s'agirait notamment de l'organisation de travaux de groupe, car la classe devient à ce moment plus difficile à contrôler par l'enseignant compte tenu du bruit que font les élèves. C'est ce qu'a également constaté Gambré-Idany (2012) dans une étude où il apparaissait que pour les professeurs d'anglais, les classes à grands effectifs sont une entrave à l'utilisation de la méthode de « l'enseignement des langues par l'approche communicative » (CLT pour *Communicative Language Teaching*). Ils considèrent que c'est une méthode qui n'est pas adaptée aux petites classes (notamment la 6^e) dont on sait par ailleurs que les effectifs sont en général les plus élevés.

De plus, l'évaluation dans les grands groupes serait, toujours selon les enseignants, très difficile à effectuer, si bien qu'ils se contentent d'un nombre limité d'évaluations et privilégient les types de questions faciles à corriger telles que les questions à choix multiple (QCM), les questions dichotomiques (fermées) ou du type vrai ou faux ainsi que les questions d'appariement. Les questions ouvertes ou celles qui requièrent l'avis ou l'opinion des élèves sont réduites au strict minimum, voire évitées pour ne pas surcharger l'enseignant de corrections. Or c'est justement cette dernière catégorie de questions qui développe le plus l'esprit critique et d'analyse des apprenants et, par ricochet, favorise le processus d'apprentissage (Shohamy, 1992).

6.2 Les grands groupes : pistes de solutions pour l'amélioration de leur gestion pédagogique

La gestion des grands groupes a suscité plusieurs rencontres depuis l'appel de Khartoum en juin 1984. La fréquence de ces rencontres au niveau sous-régional et quelquefois à l'extérieur du continent (Djibouti, 1985; Sèvres, 1986; Brazzaville, 1986; Iles Maurice, 1987; Bordeaux, 1989 et 1990; N'Djamena, 1991; Dakar et Ouagadougou, 1993; Yaoundé, 1994, etc.) témoignent de l'importance accordée à la question. Parmi les propositions faites au cours de certaines de ces rencontres, il y a la formation des enseignants, la révision des méthodes d'enseignement, notamment la division du grand groupe en plusieurs petits afin de mieux les encadrer, la révision des curriculums, etc.

La formation des enseignants

Comme mentionné plus haut, les encadreurs du Burkina Faso tant à l'ordre d'enseignement primaire que secondaire sont d'avis que le problème des grands groupes mérite d'être résolu. Ils indiquent aussi clairement des pistes de solution. L'une de celles-ci est bien sûr la formation des enseignants ainsi que la révision des méthodes d'enseignement. Sur ce volet, même si des efforts ont été faits grâce aux actions conjointes de la CONFEMEN et de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique Française, force est de reconnaître que beaucoup reste à faire.

Ainsi, dès le début des années 1980 (précisément en mars 1984), l'Association des Professeurs de Français en Afrique (APFA) a tiré la sonnette d'alarme à Khartoum quant à la situation de l'accroissement des effectifs dans les classes. Une année plus tard (en juin 1985), en marge des journées de la *Fédération Internationale des Professeurs de Français*, les professeurs de Français en Afrique Noire Francophone décidaient de jeter les bases de la réflexion sur l'enseignement du français dans les classes à effectifs pléthoriques. Ce sont toutefois les années 1990 qui ont marqué un tournant décisif dans la réflexion sur la gestion des grands groupes sous l'égide de la CONFEMEN.

C'est en juillet 1991 que la CONFEMEN a publié le Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes. Ce répertoire fournit des explications sur différentes techniques d'organisation et d'animation des groupes. Il contient également des exemples d'application de quelques-unes de ces techniques dans la classe, dans le but de mieux guider les enseignants dans leurs pratiques en classe.

Il convient toutefois de noter que, malgré la publication du répertoire dont nous venons de faire mention et en dépit de l'appel lancé par la CONFEMEN en décembre 1993 à Ouagadougou (lors de l'atelier de réflexion sur la problématique des grands groupes et des stratégies d'enseignement adaptées au niveau du secondaire), pour une intégration de la gestion des grands groupes dans les programmes de formation des enseignants, il n'y a officiellement jusqu'ici pas d'instruction allant dans ce sens au secondaire. En termes clairs, la question de la gestion des grands groupes est abordée de manière « informelle » lors de la formation des enseignants du secondaire dans le volet animation de la classe. Sinon, elle n'est pas inscrite de manière explicite avec un contenu à enseigner aux futurs enseignants en formation. En regard de cette situation, nous partageons l'avis de Bayoulou (2009) lorsqu'il parle « d'enseignants qui ne sont pas formés à faire face à de telles situations pédagogiques ». De plus, nous ajoutons, pour paraphraser Barlow (2009), que ce serait une illusion tout aussi

pernicieuse d'imaginer que nos enseignants¹³ sont *spontanément* aptes à gérer les grands groupes. Il faut donc leur apprendre à le faire, et cela à travers des formations adéquates.

Il convient toutefois de souligner qu'en ce qui concerne la formation des enseignants, l'enseignement primaire semble en avance comparativement à celui du secondaire. En effet, l'enseignement primaire a intégré la question des grands groupes à travers une vaste opération de formation des enseignants en postes. En témoignent ces différents modules de formations continues. La pédagogie des grands groupes au Burkina Faso : fichier pratique (1996); La pédagogie des grands groupes au Burkina Faso (1997); Le travail de groupe dans l'enseignement de base au Burkina Faso (1998); La pédagogie de grands groupes en lecture (1998); Orthographe et pédagogie de groupes (2000), etc. En plus de ces formations continues, il y a eu très tôt l'intégration du thème de la pédagogie des grands groupes dans la formation initiale des nouveaux maîtres dans les Ecoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP).

Malgré ces formations, de nombreux enseignants sur le terrain ont toujours des difficultés à prendre en charge les grands groupes. Certains d'entre eux réclamaient lors des formations « la présentation des leçons d'essai par les encadreurs » (Conombo *et al.*, 1996). En d'autres termes, les enseignants ne s'étaient pas approprié la méthodologie d'enseignement des grands groupes. De nos jours, l'admission d'enseignants bénévoles (c'est-à-dire sans formation de base au métier d'enseignant) dans les classes de l'enseignement primaire ne peut qu'empirer la situation. Signalons aussi que le problème des enseignants sans qualification professionnelle n'est pas propre uniquement à l'enseignement de base, car l'enseignement secondaire a toujours connu ses professeurs « auxiliaires » qui sont de jeunes universitaires titulaires du Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) II, de la licence ou de la maîtrise que l'État, face au manque d'enseignants dans l'enseignement secondaire, recrute et envoie directement dans les collèges et lycées sans formation pédagogique préalable. Au regard du profil de ces enseignants, il s'avère nécessaire de les doter de savoir-faire pour mieux gérer les grands groupes. Ce savoir-faire pourrait se construire à partir de méthodologies d'enseignement appropriées. Ces méthodes, dans notre contexte, s'apparentent à une réduction des effectifs pour un enseignement plus efficace et donc pour une éducation de meilleure qualité.

Les méthodes d'enseignement

Si nous désirons que la qualité de l'enseignement aille de pair avec l'amélioration de l'offre éducative, il nous faut parallèlement rechercher et expérimenter des pratiques pédagogiques qui tiennent compte du tandem « classe/qualité de l'enseignement ». La réduction des effectifs serait sans nul doute un idéal si l'on veut atteindre un enseignement de qualité. La réduction des effectifs dans le contexte burkinabé, comme dans beaucoup de pays africains aux ressources limitées, repose sur le développement des méthodes d'enseignement en mesure d'alléger les groupes et de les rendre plus fonctionnels. Ces méthodes sont, entre autres, la pédagogie des grands groupes et les techniques afférentes de même que l'enseignement assisté par ordinateur (e-learning; TICE).

La pédagogie des grands groupes comme la définissent Conombo *et al.* (1996) « c'est l'adaptation des principes fondamentaux de la pédagogie de groupes dans une situation de classe à large effectif. » (p. 13). Le

¹³ La formule de Barlow était (2000) : « Ce serait une illusion tout aussi pernicieuse d'imaginer que nos élèves sont *spontanément* aptes à profiter du travail en groupe. » (p.9).

principe de base de la pédagogie des grands groupes consiste à subdiviser le grand groupe d'élèves en plusieurs petits groupes (de moins de 10 élèves) plus faciles à suivre par l'enseignant et donc plus productifs pendant l'exécution des tâches pédagogiques.

La pédagogie des grands groupes constitue aussi un ensemble de techniques répertoriées visant à développer la responsabilité des élèves dans l'objectif de les faire participer à la construction du savoir (Dioum, 1992). Elle met de l'avant des techniques comme le monitorat, la recherche collective d'idées, la leçon-débat, le projet d'activité, les intergroupes, le blason, le photolangage, etc. Nous développons, ci-après, les quatre premières techniques pour montrer en quoi elles vont dans le sens d'une bonne prise en charge des grands effectifs pour un enseignement de qualité.

Le monitorat

Il consiste pour l'enseignant à subdiviser la classe en plusieurs sous-groupes en prenant soin d'identifier dans chaque groupe un élève ayant plus de facilité afin de lui confier « la responsabilité » du groupe. Cet élève, après l'enseignement collectif donné par le maître, va se charger de faire reprendre à ses camarades ce qui a été vu dans le grand groupe avec l'enseignant; il devient ainsi un élève-moniteur sur lequel l'enseignant peut compter pour réviser ce qui a été enseigné à l'ensemble de la classe. Une telle pratique développe non seulement l'esprit d'entraide mutuelle entre les élèves, mais elle favorise aussi une saine émulation au sein des apprenants. Car, chaque élève va vouloir faire des efforts afin de devenir moniteur à son tour. Notons que c'est une technique qui sied aux élèves du niveau de l'enseignement primaire et aux débutants du secondaire.

La recherche collective d'idées

Il s'agit d'une technique collective de réflexion et de mise en commun d'idées par l'ensemble des apprenants en rapport avec un sujet où un problème donné de manière aussi rapide que possible. Cette technique peut s'utiliser quelle que soit la taille du groupe et elle associe les apprenants à la construction du savoir à travers une émission rapide et spontanée des idées. Elle stimule l'imagination et facilite ainsi la créativité des élèves. Elle requiert cependant une disponibilité ainsi qu'une bonne motivation de la part de ceux-ci.

La leçon-débat

Tout comme le monitorat, la leçon-débat nécessite la division des élèves en sous- groupes pour la résolution d'un problème. Chaque élève réfléchit d'abord sur le sujet, puis des échanges sont menés dans les sous-groupes; les rapporteurs de chaque groupe recensent les idées qu'ils présentent lors de la mise en commun des travaux des différents groupes. Cette stratégie familiarise les élèves à l'effort individuel et les forme également au travail en équipe.

Le projet d'activité

Le projet d'activité est une technique qui consiste à organiser l'enseignement de manière à pouvoir exploiter diverses situations d'apprentissage en s'appuyant sur différentes disciplines scolaires. Les élèves organisés en plusieurs sous-groupes vont accomplir des tâches différentes, mais complémentaires identifiées par

l'enseignant. Vandeveld (1986) estime que le projet d'activité peut ainsi aboutir à une approche véritablement pluridisciplinaire. Un autre intérêt du projet d'activité repose sur le fait qu'il prépare les élèves à la conduite du travail de recherche d'informations et développe leur sens de la responsabilité. Cette technique fait prendre conscience aux élèves du lien entre les connaissances scolaires et la vie quotidienne.

Comme nous pouvons le constater, toutes ces techniques ont pour point commun d'organiser le travail du grand groupe de manière à alléger la charge de l'enseignant. Toutes ces méthodes se fondent sur le principe selon lequel le travail du grand groupe peut être organisé et planifié de sorte à impliquer tous les élèves dans les activités d'apprentissage de manière équitable. En effet, en subdivisant le grand groupe en petits groupes, l'enseignant permet à tous les élèves de participer activement aux tâches d'apprentissage. Ngamassu (2005) parlerait là de l'application de la pédagogie des petits groupes au sein du grand groupe. L'approche optimise également le temps de participation de chaque élève à la leçon, ce que le grand groupe n'aurait pas permis de faire. Aussi, nous réitérons notre conviction selon laquelle l'une des solutions au problème des grands groupes réside dans la formation aussi bien initiale que continue des enseignants. En effet, la maîtrise des techniques de gestions des grands groupes réduirait considérablement les difficultés et pourrait améliorer la qualité de l'enseignement.

L'enseignement assisté par ordinateur

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ou *e-learning* peut résoudre le problème des grands groupes. L'ordinateur se développe et s'impose comme un outil de travail incontournable dans tous les domaines d'activités, et ce, grâce à la montée des Technologie de l'information et des communications (TIC). En effet, grâce à l'ordinateur, les enseignants peuvent préparer leurs cours et le mettre en ligne. Pour les élèves, il permet de s'approprier le contenu des cours mis en ligne et d'accomplir d'autres tâches d'apprentissage. Grâce à l'Internet, l'un ou l'autre peut mener des recherches afin de se cultiver et trouver réponse aux problèmes qui se posent à eux. Les TIC ont ainsi révolutionné le monde et l'éducation.

Il est de bonne guerre de doter les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur d'équipement informatique et de l'Internet. En effet, les TIC permettent d'atténuer les problèmes de manque de matériel didactique. Les manuels des élèves pourraient même être remplacés par les tablettes numériques comme cela se passe aujourd'hui dans certains pays. Toutefois, cela demande que les problèmes inhérents aux TIC tels que le manque d'électricité, de ligne téléphonique et de salles (comme c'est le cas souvent dans notre contexte) soient résolus.

Ce qui peut être fait au niveau des curriculums ou programmes d'enseignement

En outre, il semble que l'application de la pédagogie des grands groupes ne puisse se faire en ignorant les curriculums ou programmes d'enseignement tant au niveau du primaire qu'au secondaire.

D'après l'analyse de divers spécialistes de l'éducation, l'intégration de la pédagogie des grands groupes doit s'accompagner d'un allègement des programmes scolaires ainsi que leur rédaction en termes de compétences à faire acquérir aux élèves.

Au Burkina Faso, l'éducation vise le développement de l'identité personnelle, culturelle empreinte d'ouverture à la diversité universelle. Ces finalités sont énoncées dans la loi d'orientation de l'éducation ainsi que dans la

lettre de politique éducative des ministères responsables de l'éducation. Celles-ci donnent les grandes orientations des curricula scolaires. Ces principes curriculaires visent le développement intégral et harmonieux des élèves et la promotion des valeurs universelles telles que la justice, la solidarité, la tolérance et la culture de la paix. Ces valeurs, la pédagogie des grands groupes les prône également. Comme nous l'avons déjà souligné, les techniques d'enseignement de cette pédagogie veillent au développement harmonieux des élèves dans un esprit d'entraide, de partage mutuel de connaissances, de collaboration, de tolérance et surtout d'ardeur au labeur. Malheureusement, le constat par rapport aux programmes actuels est que du côté de l'enseignement général, on favorise l'acquisition de connaissances générales en vue de poursuivre des études ultérieures alors que du côté de l'enseignement technique et professionnel, le contenu des programmes permet aux apprenants d'acquérir des connaissances et la pratique d'un métier ou d'une profession (mécanique, soudure, couture, etc.).

Aussi, afin de permettre aux curriculums de refléter les objectifs cités plus haut, et comme le souligne le rapport de l'atelier de Ouagadougou sur la problématique des grands groupes, les programmes doivent donner plus d'autonomie aux élèves en les orientant vers la résolution de situations-problèmes et vers des recherches personnelles. En outre, les programmes doivent être développés en termes de compétences à faire acquérir aux élèves. En d'autres termes, notre système éducatif gagnerait à promouvoir la pédagogie par les compétences, communément appelée l'approche par les compétences. Une telle approche dans la conception des programmes implique nécessairement une nouvelle politique en ce qui concerne notamment le matériel didactique.

Le matériel didactique

Un des corollaires des grands groupes est naturellement l'insuffisance et ou l'inadéquation du matériel didactique. L'accroissement des effectifs dans les salles se traduit par un besoin croissant en outils didactiques. Or, dans certains contextes, compte tenu des moyens limités des pays (en Afrique surtout et notamment au Burkina Faso), la quantité (et parfois même la qualité) du matériel pédagogique demeure un souci pour les acteurs de l'éducation. C'est ainsi que des enseignants peuvent se retrouver sans l'équipement requis pour leur travail. Au niveau des élèves, l'insuffisance des manuels scolaires est assez fréquente, si bien que certains se retrouvent très souvent plusieurs à partager un même livre.

Les implications pédagogiques peuvent-être bien entendu multiples :

- du côté de l'enseignant : difficultés à préparer son cours, enseignements davantage théoriques, impossibilité d'identifier et de prendre en compte les besoins des élèves, lenteur dans la progression du programme, etc.
- du côté des élèves : absence de motivation, passivité, faible participation et lacunes dans les apprentissages, échecs scolaires, abandons, redoublements, etc.

La situation décrite ici démontre donc la place combien importante du matériel didactique dans le système éducatif. Il convient donc de doter tous les ordres d'enseignement de matériel adéquat. À l'heure des technologies de l'information, nous pensons que l'outil informatique, plus précisément l'ordinateur, l'Internet ainsi que les tablettes numériques doivent aider à résoudre le déficit du matériel didactique. L'enjeu consiste à s'approprier les TIC pour améliorer les pratiques éducatives.

7. CONCLUSION

La différence d'effectifs par classe ne s'accompagne pas nécessairement d'une différence dans les résultats scolaires. À ce sujet, les statistiques présentées ainsi que les résultats de différentes observations nuancent assez clairement l'idée selon laquelle des effectifs réduits sont ipso-facto le gage de meilleurs résultats comparativement à des effectifs plus élevés.

On sait cependant que des effectifs pléthoriques s'accompagnent d'une réelle difficulté pour les enseignants à gérer la classe, d'où un affaiblissement possible des rendements et qui peut devenir assez sensible lorsque le groupe est composé de plus de 80 élèves (Michaelowa, 2001). Tant pour le confort des enseignants et des élèves que pour se donner plus de chances en termes de qualité, il importe de tendre vers des effectifs raisonnables.

L'objectif consiste à susciter une meilleure participation des élèves aux cours et de créer plus d'interactions enseignant-élèves et élèves-élèves lorsque ceux-ci sont organisés en sous-groupes. Cela nous apparaît d'autant plus pertinent qu'à travers les lectures effectuées pour mener cette réflexion, nous avons découvert que les premiers acteurs du système éducatif que sont les encadreurs et les enseignants s'accordent à admettre « qu'au-delà d'un certain seuil l'action de l'enseignant en classe n'est plus efficace » (Ngamassu, 2005). Aussi, nous présumons que pour ces acteurs de l'éducation, une meilleure prise en charge des groupes-classes suppose de tendre vers des effectifs réduits. Cette réduction, dans l'esprit de la pédagogie des grands groupes (et dans un contexte où les moyens ne permettent pas encore une réduction notable des effectifs par classe), consiste à « éclater » les grands groupes en sous-groupes faciles à gérer.

Cependant, comme l'on ne peut enseigner que ce que l'on connaît ou selon des méthodes que l'on connaît, il est, en toute logique, nécessaire de former les enseignants aux techniques d'enseignement des grands effectifs pour une meilleure prise en charge de ces groupes. Il est également impérieux de doter les établissements scolaires de matériel didactique adéquat. Enfin, le dernier aspect sur lequel notre système éducatif doit mettre l'accent en vue d'optimiser sa qualité est d'intégrer, autant que possible, les TIC dans l'enseignement afin d'améliorer les résultats scolaires.

Certains aspects n'ont pas pu être explorés ici. Par exemple, le lien entre la problématique des grands effectifs et la dimension des classes. En effet, un effectif de 100 élèves dans une salle exiguë ne pose pas le même problème que ce même effectif dans une grande salle permettant une mobilité de l'enseignant et des élèves. D'autres facteurs peuvent aussi interférer, notamment les caractéristiques personnelles des élèves (ex. : les possibilités d'encadrement supplémentaire hors classe). Compte tenu du contexte socio-éducatif du Burkina Faso à l'heure actuelle et certainement pour encore longtemps, la formation à la pédagogie des grands groupes demeure l'une des solutions idoines pour améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage.

8. RÉFÉRENCES

- Alognon, A. D. et Amovin-Assagba, E. T. (2009). Synthèse régionale des résultats PASEC VII et VIII. Dakar : CONFEMEN.
- Barlow, M. (2002). Le travail en groupe des élèves. Formation des enseignants. Enseigner. Paris : Bordas/HER.

- Bayali, B. (2004). La pédagogie de grands groupes appliquée à la lecture dans les classes à double-flux de la commune de Koudougou. Mémoire inédit, Université de Koudougou, Burkina Faso.
- Bayoulou, B. (2009) La pédagogie des grands groupes. Séminaire de formation des enseignants de DRES-CO. Burkina Faso : KDG-LEO.
- Burkina Faso. (2007). Loi d'orientation de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/BurkinaFasoLoi_0132007.pdf>.
- CONFEMEN (1993). Rapport de séminaire : Problématique des grands groupes et stratégies d'enseignement adaptées au niveau secondaire : cas du Français et des sciences expérimentales (Vol. 1.). Dakar ; Bordeaux : STP – EIB.
- CONFEMEN (2010). Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX. Dakar, Sénégal.
- CONFEMEN, (1991). Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes. Dakar, Sénégal : Secrétariat Technique Permanent.
- Conombo E.T., Ouattara, S., Tapsoba, K. et Pottiez, L (1996). La pédagogie des grands groupes au Burkina Faso Fichier pratique. Ouagadougou, Burkina Faso.
- De Peretti, A. (1987). Pour une école plurielle. Paris : Larousse
- DEP/MEBA. (2011). Statistiques scolaires. Ouagadougou, Burkina Faso.
- DEP/MESS (2011). Statistiques scolaires et universitaires. Ouagadougou, Burkina Faso.
- DIES-INSE-IPB (1994). Projet Français-Mathématique. (1994). Pédagogie des grands groupes. Exemples de techniques d'organisation et d'enseignement dans les grands groupes. Trait D'union, 16.
- DIES-INSE-IPB (1995). Projet Français-Mathématique. (1995). Techniques d'Animation Pédagogique. Trait D'Union, 21.
- Dioum A. (1992). Grands groupes : état de la question. Diagonales, 22, 39-41.
- Gamene M. J. (2009). An Analysis of English Teachers' Assumptions and Practices of Teaching Grammar in Burkina Faso General Secondary Schools with a Specific Reference to "3e" Classes. Ouagadougou : MEBA.
- Gassambe H. (2011). Developing the writing skills in 2nde and 1ere classes of the general secondary schools of Burkina Faso: a solution to students' poor performance in writing in the second cycle. Ouagadougou : MEBA.
- Hubbard, P., Jones, H., Thornton, B. et Wheeler, R. (1983). A Training Course for TEFL. Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Ki-Zerbo, J. (1992). Eduquer ou périr. Paris : Harmattan.
- MEBA/CONFEMEN (1998). L'Enseignement Primaire au Burkina Faso. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Ouagadougou : MEBA.
- Michaelowa, K. (2001). Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. World Development, 29(10), 1699-1716.

- Michaelowa, K. et Wechtle, N (2006). Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire : ce que nous apprend la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique sub-saharienne.
- Ngamassu, D. (2005). Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun. *Corela*, 3(1). Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://corela.revues.org/503>>.
- Nikiema, N. et Paré-Kaboré, A. (2010). Cas du Burkina Faso. In Les Langues de scolarisation en Afrique francophone. Repères pour l'action. (p. 189-200). Paris : OIF.
- Paré-Kaboré, A. (1998). Structure familiale à Ouagadougou et performance scolaire des filles et des garçons (Burkina Faso). *Autrepart*, 7, 125-137.
- Sanon B. (2010). Role play and simulation as means to foster secondary school English learners' oral proficiency in Burkina Faso: a case study of the pupils of "2nde A" level. Ouagadougou : MEBA.
- Shohamy E. (1992). *New Modes of Assessment: The Connection between testing and learning*. Israel : Tel Aviv University.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching Practice and theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vandeveld, L. (1986). *Peut-on définir des objectifs en éducation?* Bruxelles: Labor.
- Verspoor, A. (2005). *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris : Harmattan.
- Yago S. (1999). *Les grands groupes et l'évaluation de l'expression écrite : le cas du texte narratif en classes de sixième et de cinquième*. Mémoire inédit, ENS, Koudougou, Burkina Faso.
- Zoetin, L. (2010) *Les Travaux de groupe dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire géographie au second cycle de l'enseignement secondaire au Burkina Faso : enjeux pédagogiques et état actuel des pratiques enseignantes*. Mémoire inédit, ENS/UK, Koudougou, Burkina Faso.