



Journal Homepage: -www.journalijar.com

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED RESEARCH (IJAR)

Article DOI:10.21474/IJAR01/17532
DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/17532>



RESEARCH ARTICLE

ANALYSE DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES MOBILISÉES EN STAGE À L'ENSEIGNEMENT PAR LES ÉLÈVES-MAÎTRES DANS L'ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE AU CRFPE DE DAKAR

Amadou Yoro Niang

Docteur en Sciences de L'éducation, Enseignant-Chercheur, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD), Sénégal.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 15 July 2023

Final Accepted: 19 August 2023

Published: September 2023

Key words:-

Stage Pratique, Liens Theorie-Pratique,
Ressources Professionnelles, Situation
Problème Didactique, Recherche
Explora

Abstract

Ce travail de recherche était relatif à la formation initiale des enseignants du 1er degré dans le contexte des stages pratiques se déroulant au sein des écoles d'application relevant du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. La période des stages a toujours été l'occasion de promouvoir le développement de compétences professionnelles des élèves-maîtres, par la possibilité qui était offerte à ces derniers de mobiliser un ensemble intégré de ressources pouvant favoriser l'articulation théorie-pratique. Celle-ci considérée comme une activité complexe, a posé des difficultés de prise de conscience chez les stagiaires quant aux ressources professionnelles qu'ils devaient mobiliser en stage. Pourtant, une évaluation de la mise en œuvre des modalités de stage par des inspecteurs de l'éducation révélait que divers acteurs impliqués percevaient beaucoup de liens théorie-pratique dans les travaux des élèves-maîtres. Mais, cette évaluation n'avait pas permis de décrire véritablement la nature de ces liens. C'est pourquoi l'objectif de cette recherche était d'explorer la façon dont les étudiants intégraient ces liens lors d'un travail réalisé durant leur stage : Construction de la Situation Problème Didactique (SPD). La méthodologie appliquée à dominante qualitative et de type exploratoire a été mise en œuvre à partir de la collecte d'écrits de scénarios pédagogiques de 26 élèves-maîtres volontaires ayant réalisé leur stage dans des établissements du préscolaire et de l'élémentaire. Une analyse thématique a permis de montrer les ordres et visées des ressources convoquées dans ces travaux.

Copy Right, IJAR, 2023., All rights reserved.

Introduction:-

La formation initiale des maîtres au Sénégal vise essentiellement le développement de leurs compétences professionnelles en vue de favoriser la qualité des apprentissages chez les élèves (Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014). Les futurs enseignants effectuent trois stages pratiques d'une durée de trois semaines chacun dans des établissements du primaire et du préscolaire. Tous les stagiaires en formation initiale reçoivent des cours théoriques au niveau des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE) établis dans chacune des quatorze régions du pays. Ces cours portent sur la pédagogie générale, la didactique des disciplines, la

Corresponding Author:- Amadou Yoro Niang

Address:- Docteur en Sciences de L'éducation, Enseignant-Chercheur, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD), Sénégal.

législation scolaire, la psychopédagogie ou encore la philosophie de l'éducation, en plus de suivre trois stages pratiques répartis de manière progressive tout au long de la formation. Cette formation qui se fait en alternance entre le CRFPE et les écoles d'application implique, selon Vivegnis (2018), des temps d'apprentissage successifs dans les deux milieux théorie/pratique.

Les stages pratiques en enseignement permettent au stagiaire, comme l'affirme Filâtre (2018), de mettre en oeuvre des séquences d'enseignement-apprentissage devant des élèves et de créer des liens entre ces pratiques et les cours théoriques. Ces activités nécessitent selon Bruillard (2017), l'articulation des savoirs issus du centre de formation (Théorie) et ceux relevant des écoles d'application (Pratique). Or, plusieurs travaux de recherches montrent que les élèves-maîtres font très rarement des liens entre la théorie et la pratique dans le cadre de leurs stages (Gouin et al., 2018 ; Thiébaud et Vacher, 2020). En effet, ces chercheurs estiment que l'articulation théorie-pratique représente un exercice à la fois complexe et difficile pour les élèves-maîtres (Filâtre, 2018) et qu'ils ont donc besoin d'être accompagnés pour y parvenir (Bonnelle, 2020). Selon De Simon (2019), il importe au formateur lui-même d'identifier les savoirs que le stagiaire peut mobiliser en formation. Et parmi ces savoirs directement liés aux nombreuses disciplines enseignées au primaire et au préscolaire, figure, selon Gillet (1991), la connaissance des contenus disciplinaires relevant des savoirs d'ordre pédagogique-didactique.

Par conséquent, le stagiaire se doit d'appréhender les savoirs pédagogico-didactiques qui renvoient essentiellement au « comment » enseigner. D'abord, l'élève-maître a l'obligation de connaître les élèves et leurs caractéristiques (la psychologie du développement, les comportements et les mécanismes d'apprentissage de l'élève, etc.). Ensuite, il peut aussi chercher à tisser des liens avec les ressources portant sur les buts, finalités, valeurs, histoire et philosophie de l'éducation. Enfin, il doit être à la quête des savoirs propres au métier rassemblant les ressources d'ordre psychopédagogique générales, comme celles liées au conflit cognitif, à la théorie des situations pédagogiques, à la psychologie, à la motivation et à la gestion de la classe. Dans un autre registre, les ressources peuvent également être catégorisées selon leur origine. En effet, en nous fondant sur la typologie de Gouin et al. (2018) et de De Simone (2019), les ordres de ressources peuvent connaître des connotations de nature scientifique, académique, prescriptive, pratique, ou encore empirique.

Au vu de ce qui précède, l'une des aptitudes professionnelles attendues du formateur d'enseignants est comme l'affirment Giguère et Mukamurera (2019) d'accompagner et d'amener le stagiaire à établir des liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Cette tâche n'est pas toujours aisée chez les maîtres-formateurs qui sont très rarement au fait des apprentissages réalisés effectivement par les stagiaires dans les cours du CRFPE. Mais comment former les enseignants de sorte qu'ils puissent construire leur propre pratique et s'inscrire ainsi dans la perspective de tisser des liens entre les savoirs acquis au CRFPE et les compétences développées en milieu scolaire ? La réponse à cette problématique ne peut pas être immédiate. Elle requiert l'examen de quelques questions subsidiaires qui enrichiront notre réflexion. Ainsi, si le tissage des liens théorie-pratique est un facteur de développement professionnel, quel sens et quelle portée donne-t-il à la mobilisation des ressources ? Comment les élèves-maîtres intègrent-ils ces liens dans la construction et la mise en œuvre des SPD en stage pratique ? Et à quelles finalités doit répondre cette intégration des visées et ordres de ressources ? Cette question de recherche nous conduit à émettre une hypothèse principale : Il s'agit d'une part, de la présomption d'une forte fréquence chez les élèves-maîtres des liens établis avec les ressources propres au métier, comme celles dites psychopédagogiques et, d'autre part, d'une faible présence des ressources scientifiques, normatives et techniques.

Méthodologie:-

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative de type exploratoire (Van der Maren, 2003), et s'appuie sur le recueil des écrits de 26 élèves-maîtres volontaires issus tous du CRFPE de Dakar. En juin 2022, à la fin de leur stage de responsabilité entière dans les écoles d'application, nous avons invité ces futurs enseignants à présenter chacun, par écrit, 3 SPD déjà mis en œuvre au cours de leurs prestations pédagogiques antérieures. Quant à la méthode d'analyse des données recueillies, nous nous référons à l'analyse de contenu proposée par Lejeune (2019), qui se caractérise par la déduction. En effet, Lejeune (2019) considère l'analyse de contenu comme étant un ensemble de techniques d'analyse des productions visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés.

Instruments de recherche

Pour décrire la nature des liens théorie-pratique convoqués par les stagiaires, nous avons identifié, en premier lieu, les ordres de ressources auxquels les élèves-maîtres ont accès. En nous fondant sur les travaux de Meirieu (2007) et de Buysse (2011), nous distinguons cinq principaux ordres de ressources. Il s'agit, premièrement, des ressources psychopédagogiques proposées aux élèves-maîtres comme des références à des données scientifiques. Ces savoirs se fondent sur une littérature spécialisée produite par des chercheurs en science de l'éducation. Deuxièmement, il y a les ressources didactiques enseignées par les formateurs spécialistes de disciplines. Elles proviennent de la recherche et ont donc été didactisées. Troisièmement, nous distinguons les ressources normatives qui sont des orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'institution : par exemple les instructions officielles, les épreuves nationales ou le Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) sénégalais. Quatrièmement, nous retrouvons les ressources praxéologiques issues des échanges avec les formateurs, et proposées comme pertinentes. Enfin, il y a les ressources axiologiques relatives aux valeurs donnant des pistes concrètes, des outils, des méthodes et faisant partie d'ouvrages non scientifiques tels que des manuels de classe, des articles de presse, des sites internet d'enseignants et des groupes WhatsApp d'enseignants.

En second lieu, nous avons répertorié les principales catégories de visées de ressources qui ont également servi à analyser les unités de sens identifiées. Il s'agit, premièrement, du savoir à enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009) ou objets disciplinaires didactisés (Vanhulle, 2009). Cette catégorie comporte deux sous-catégories, à savoir la connaissance des contenus disciplinaires et le savoir pédagogique des contenus. Deuxièmement, on retrouve le savoir pour enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Il comprend cinq sous-catégories. Il s'agit, d'abord, du savoir sur le curriculum relatif au contenu des programmes d'enseignement. Ensuite, il y a le savoir concernant les apprenants et en lien avec la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques. On retrouve également le savoir sur le contexte éducatif en rapport avec les institutions et la culture organisationnelle. Enfin, il y a le savoir en référence à la pédagogie générale, aux finalités éducatives, notamment des buts, valeurs, histoire et philosophie de l'éducation.

Méthodologie de recueil des données

Les données ont été recueillies à partir de l'analyse faite par les élèves-maîtres sur la construction de la Situation-Problème-Didactique (SPD). Diverses pistes de réflexion définies par les stagiaires et qui correspondent le mieux à la SPD ont été recueillies. En guise d'exemple, les futurs enseignants peuvent identifier et expliquer un décalage entre la planification et l'exploitation de la SPD proprement dite. Il s'agit de relever les données liées aux différences observées sur le plan des contenus, des apprentissages et de leurs interventions, et d'en recueillir les motifs explicatifs. On relève dans ces écrits, les données liées à la conception d'une SPD, à son analyse en trouvant les interrelations entre les éléments en cause et les éléments du contexte (déconstruction de la pratique); à l'établissement des liens avec des savoirs théoriques susceptibles de favoriser la compréhension de la SPD énoncée. Ces savoirs théoriques doivent être issus des contenus de cours suivis au CRFPE, des aspects théoriques des stages, d'ouvrages spécialisés en éducation ainsi que des savoirs et savoir-faire formalisés par le maître-formateur. La synthèse permet d'envisager des hypothèses de solution ou des éléments de savoirs pratiques témoignant de la construction d'un savoir professionnel (reconstruction de la pratique).

Méthodologie de traitement des données recueillies

En nous fondant sur les travaux de Lejeune (2019), nous avons réalisé une analyse thématique de contenu qui a permis de relever 107 liens théorie-pratique apparaissant dans les textes recueillis. Notre analyse se fonde sur une grille de codage élaborée à partir des différents ordres et visées de ressources préétablis. Il s'agit précisément d'une classification conçue sur la base des éléments du cadre conceptuel de cette recherche portant essentiellement sur les visées des ressources et leurs origines. Nous avons établi deux tableaux (1 et 2) portant, d'une part, sur les principales catégories d'ordres de ressources et, d'autre part, sur les principales catégories de visées de ressources à partir desquelles les unités de sens ont été analysées. Celles-ci constituent, soit une phrase, soit plusieurs phrases ou paragraphes. Les unités de sens identifiées représentent chacune la même idée. Chacune des SPD a été codée et contrecodée (taux de convergence interjuge : 96 %).

Les liens théorie-pratique ont été pris en compte seulement quand une expression était utilisée par les élèves-maîtres, que ce soit en référence à un auteur, à un courant théorique, ou pour une reformulation. Par exemple, un stagiaire a ici recours à l'explication de la consigne de la SPD, en se fondant sur les cours des formateurs du CRFPE spécialistes de disciplines ou encore provenant de la recherche, pour donner du sens à ce qu'il a retenu de la pratique de son maître-formateur:

Lors de l'intervention, j'ai d'abord pris le temps de faire lire silencieusement la SPD par les élèves, de lire le contexte et la consigne, moi-même, à haute voix avant de faire lire deux élèves et de vérifier la compréhension de la consigne. Cette approche fait partie des préalables d'une SPD, bien présentée aux élèves, que j'ai tirée de l'ouvrage de Coly et al. (2015).

L'énoncé a été catégorisé comme une référence à une ressource d'ordre technique, en raison de la nature du document cité. Ainsi l'élève-maître fait-il appel à des connaissances issues de contenus de cours de sa formation ou de la recherche. Quant à l'analyse thématique de contenu, elle est établie dans le but de faire émerger les relations: ordre de ressource et visée des ressources.

Résultats:-

Les résultats présentés dans cette section portent sur les caractéristiques relatives aux familles de liens théorie-pratique revenant fréquemment dans les travaux des élèves-maîtres, selon les articulations « ordre et visée des ressources » lors de la conception des SPD. Mais, avant de procéder à l'exploitation de ces familles de ressources, nous présentons quelques résultats plus généraux. D'abord, le tableau 1 présente la répartition des ordres de ressources au niveau des liens théorie-pratique. Il montre assez nettement la prédominance des savoirs mobilisés par les élèves-maîtres dans l'établissement des liens avec le métier proprement dit, notamment dans les ressources d'ordre psychopédagogique (77 %). Il y a également d'autres ressources invoquées pour établir ces liens. Elles sont d'ordre normatif (6 %), didactique (15 %), praxeologique (1%) et axiologique (1 %).

Tableau 1:- Répartition des ordres de ressource.

Ordres de ressources	Pourcentage
Ressources d'ordre psychopédagogique	77 %
Ressources d'ordre normatif	6%
Ressources d'ordre didactique	15 %
Ressources d'ordre praxeologique	1 %
Ressources d'ordre axiologique	1 %
Total	100%

Enquêtes de terrain, CRFPE de Dakar (Juin, 2022)

Le tableau 2 ci-dessous présente, dans les données recueillies, la distribution des visées de ressources. Les résultats de l'enquête montrent que la plupart des liens théorie-pratique, soit 82 %, reposent sur des ressources relatives aux objets disciplinaires didactisés répartis dans celles liées aux contenus disciplinaires (20%) et aux contenus pédagogiques (62 %). Pour ce qui concerne les ressources mobilisées comme moyen d'enseignement, elles tournent autour d'un pourcentage de 18 % répartis dans les 5 sous-catégories. Cette répartition montre que peu de ressources mobilisées sont en lien avec le contenu des programmes d'enseignement (8 %), la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques (7 %), le contexte institutionnel et l'implication organisationnelle (2 %), et même les finalités, buts, valeurs, histoire et philosophie de l'éducation (1 %).

Tableau 2:- Répartition de la visée des ressources mobilisées.

Visées des ressources	Sous-catégories	Pourcentage
Ressources comme objet d'enseignement (82 %)	Ressources liées aux contenus disciplinaires	20 %
	Ressources pédagogiques du contenu	62 %
Ressources comme moyen d'enseignement (18 %)	Ressources liées aux programmes d'enseignement	8 %
	Ressources liées à la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques	7 %
	Ressources liées au contexte institutionnel et à la culture organisationnelle	2 %
	Ressources liées aux finalités, buts, valeurs, histoire et philosophie de l'éducation	1 %
Total %		100%

Enquêtes de terrain, CRFPE de Dakar (Juin 2022)

À partir des tableaux 1 et 2, on peut chercher à trouver les familles de liens théorie-pratique en fonction des ordres et des visées des ressources identifiés comme prédominants. Quant au tableau 3, il présente les familles de liens ainsi

composées. Nous avons ici retenu uniquement les familles de ressources qui apparaissent dans, au moins, cinq liens identifiés sur les SPD proposées par les stagiaires (n = 107).

Tableau 3:- Familles de ressources relevant des liens théorie-pratique.

Familles de ressources	Pourcentage
Famille 1. Ressources psychopédagogiques propres à la profession	65 %
Famille 2. Ressources psychopédagogiques concernant les apprenants	22 %
Famille 3. Ressources scientifiques propres à la profession	3 %
Famille 4. Ressources normatives sur le Curriculum de l'Éducation de Base	4 %
Famille 5. Ressources techniques reliées à la didactique des disciplines	6 %
Total	100%

Enquêtes de terrain CRFPE de Dakar (Juin, 2022)

Famille 1 liée aux ressources psychopédagogiques propres au métier

Les ressources d'ordre psychopédagogique propres au métier, sont les plus fréquentes (65 %). Il s'agit de liens théorie-pratique issus des sources tirées de la documentation pédagogique afin de justifier de sa compréhension d'une pratique déterminée. En guise d'illustration, dans l'extrait suivant, le savoir issu d'un ouvrage pédagogique vient confirmer de façon explicite, l'observation faite par le stagiaire sur la séquence d'enseignement-apprentissage de son maître-formateur:

Dans sa prestation, le maître-formateur a d'abord présenté la SPD avant de demander aux élèves de la lire silencieusement. Ensuite, il a vérifié la lecture silencieuse des apprenants par deux questions fermées avant d'explicitier la consigne. Ce dernier procédé fait partie des conditions d'une compréhension de la tâche chez les élèves afin d'essayer de résoudre le problème » (Roegiers, 2000).

Il convient de signaler que, pour la plupart des liens théorie-pratique liés à la famille 1, il est plutôt question d'appropriation de la SPD ou de la consigne associée. En effet, les difficultés de compréhension de la situation, de la tâche et du contexte se retrouvent bien présentes dans cet extrait:

Après mon intervention, les élèves ont tenté de résoudre le problème en faisant appel à diverses démarches. Dans mes prochaines leçons, il faudra que je m'assure que les élèves ont bien compris le contexte et la consigne de la SPD afin de permettre le conflit cognitif et même sociocognitif et prévenir les problèmes de compréhension qui pourraient éventuellement survenir (Clauzard, 2017)

Dans cette recherche, deux liens théorie-pratique identifiés dans la famille avaient pour objet la gestion de la classe et n'étaient donc pas en lien avec la didactique des disciplines. L'extrait suivant est une représentation de ce type de lien, qu'on ne rencontre pas souvent dans la famille 1. « Lors de l'intervention, l'enseignante a d'abord pris le temps de rappeler aux élèves les règles de vie de la classe, puis il a mis le code rouge qui signifie qu'on écoute le maître en silence et qu'on ne se déplace dans la classe qu'en cas de force majeure ». Le code couleur est un instrument utilisé en pédagogie institutionnelle (Techniques Freinet) afin de gérer le niveau de sonorité de la classe (Geffard, 2015). « J'ai été bien ravie de découvrir cette approche qui permet de maintenir la discipline chez les élèves puisqu'elle limite les bavardages et le manque de concentration et permet surtout de mettre un focus sur les apprentissages ». Il est important de noter de manière générale, pour cette famille, que les auteurs auxquels les élèves-maîtres font référence ne sont pas toujours clairement nommés. En effet, dans plusieurs cas, le stagiaire évoque des cours du CRFPE, sans toutefois préciser le nom de l'auteur auquel il fait référence. Le prochain extrait illustre cette façon de faire: « Dans le cadre du cours relatif à la différenciation pédagogique, nous avons également abordé l'importance d'intervenir rapidement dans l'organisation des groupes de besoin afin de déterminer la nature des difficultés à aborder à partir de la SPD. »

Famille 2 liée aux ressources psychopédagogiques concernant les élèves

Les ressources d'ordre psychopédagogique liées aux élèves sont celles évoquées au CRFPE et qui proviennent des sciences de l'éducation. Dans 30 % des 107 liens théorie-pratique répertoriés, les visées des ressources évoquées dans cette famille de liens renvoient à la connaissance de l'élève. Ainsi, l'analyse a permis de faire ressortir que les stagiaires utilisent des liens théorie-pratique de la famille 2 pour normaliser, soit expliquer l'intérêt de susciter l'activité des apprenants. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, le stagiaire montre l'importance de développer la

motivation des élèves sans laquelle il ne peut y avoir d'apprentissage. Ensuite, il greffe une citation issue d'un cours du centre de formation afin de justifier sa conception :

La SPD que j'ai proposée aux élèves me permet de découvrir les représentations qu'ils se font de la notion de bénéfice qui est la nouvelle acquisition du jour en activité de mesure. Je suscite ainsi en eux le conflit cognitif par le biais de leur interaction avec l'objet. Je fais en sorte que mes élèves ne puissent pas spontanément trouver la solution. Ils ont ainsi l'occasion de recourir à leurs connaissances antérieures, de procéder par essai-erreur pour résoudre l'énigme. Comme je l'ai appris dans mon cours, c'est à travers l'interaction entre l'élève, ses pairs et l'objet qu'il peut véritablement construire des connaissances.

Une étude des liens théorie-pratique permet également de montrer que l'aptitude à utiliser les ressources d'ordre psychopédagogique varie d'un élève-maître à un autre. En effet, dans plusieurs liens théorie-pratique, les stagiaires font référence à un auteur qui a globalement traité du concept mis en exergue. Toutefois, ce lien qu'établit l'élève-maître manque très souvent de précision. Par exemple, dans l'extrait suivant, en plus du fait que l'auteur traite de l'interaction coopérative, la référence n'est pas tout à fait évidente, étant donné qu'on ne voit pas de réel lien entre ce que le stagiaire veut exprimer et une idée précise émise par l'auteur. Il est possible de supposer que Sorsana (2003) parle d'interaction coopérative, mais quel lien voulait ici établir le stagiaire relativement à ce processus d'interaction? À quoi renvoie l'idée de Sorsana ? Est-ce dans le but de mieux comprendre l'apprenant dans ses apprentissages que le stagiaire a écrit ceci ? Le lien théorie-pratique ne semble pas tout à fait bien défini et l'évocation ne donne pas lieu à une réflexion explicitement formulée : « Dès le début de mon stage, j'ai observé que certains élèves sont très attentifs et concentrés, mais ils ont beaucoup de difficultés dans l'interaction coopérative » (Sorsana, 2003, p. 461).

Contrairement au lien précédent, l'extrait suivant montre mieux la construction d'un lien théorie-pratique d'ordre psychopédagogique orienté vers l'anéantissement de l'égoïsme chez l'apprenant. On note ici que l'élève-maître a intégré l'information donnée par l'auteur au sujet de la décentration, et ce que cela donne en matière d'actions pratiques à poser pour soutenir ce comportement :

Sachant que l'égoïsme infantin persiste jusqu'à l'âge de 11-12 ans, il est nécessaire de permettre à l'élève du cycle primaire de développer sa capacité de décentration à travers des activités qui l'impliquent avec ses pairs et lui font vivre des points de vue divergents, ou encore, lui montrent la nécessité de pouvoir abandonner son optique personnelle pour appréhender le point de vue de ses pairs. Cela l'amène à comprendre que c'est la confrontation des réponses dans le groupe qui permet de trouver la solution à la SPD proposée en situation d'entrée (Caron, 2019).

Dans le déroulement de la SPD et des contenus entourant l'extrait rapporté ci-dessus, on peut observer que l'élève-maître établit un lien entre les idées de l'auteur, ses pratiques de stagiaire en classe et l'exploitation qu'il en fait.

Famille 3 liée aux ressources scientifiques propres au métier

La famille 3 de liens théorie-pratique porte essentiellement sur des ressources propres au métier, mais qui proviennent de savoirs de nature scientifique. Ceux-ci sont, en effet, directement tirés d'ouvrages et d'articles scientifiques et mettent l'accent sur des ordres de ressources qui sont propres au métier d'enseignant. Seulement, 4 liens théorie-pratique se retrouvent dans cette famille (3 %). Les deux liens présentés ci-dessous illustrent la famille 3. Ainsi, les stagiaires expliquent ou donnent du sens à leurs gestes professionnels, ou à leur réflexion sur la pratique, en référant à une base scientifique.

Les recherches que j'ai effectuées m'ont permis de saisir l'importance de réfléchir sur ma pratique dans la phase postactive de ma leçon. Cela m'amène à prendre conscience des problèmes que j'ai rencontrés et des solutions envisageables. Cette posture me donne la possibilité d'identifier ce que j'avais fait de positif et de négatif après mon activité. Le paradigme du "praticien réflexif" permet de s'inscrire dans une perspective d'amélioration permanente de ma pratique (Schön, 1983).

En effet, selon une étude de Schön (1994):

Un professionnel, qui, dans sa tentative de résolution d'une situation, analyse l'effet de ses propres actions, modifie cet effet, accomplit de nouvelles actions par un jugement critique et personnel de sa propre pratique et une prise de décision responsable renforçant les actions futures est un « praticien réflexif » . (p.165).

Il convient cependant de signaler que, pour la moitié des liens théorie-pratique identifiés dans la famille 3, les théories développées par les stagiaires, bien qu'anciennes, restent toujours d'actualité.

Famille 4 liée aux ressources normatives sur le CEB

Après les ressources d'ordre psychopédagogique et scientifique, on retrouve celles d'ordre normatif. Les contenus abordés dans la Famille 4 sont en lien avec des savoirs sur le curriculum, par conséquent fondés sur les programmes scolaires du primaire. Cette famille est peu représentée car c'est seulement 4 % des liens théorie-pratique composant nos familles qui s'y retrouvent. Il s'agit essentiellement de références aux textes ministériels encadrant les enseignements-apprentissages, et plus particulièrement le référentiel des compétences professionnelles. On peut trouver dans nos recherches, un des rares exemples de lien établi par un élève-maître. « La SPD m'a permis de pratiquer l'Approche Par les Compétences adoptée au Sénégal depuis 2011 : Planifier, construire et mettre en oeuvre des séquences d'enseignement-apprentissage fondées sur le CEB ». « Je déroule dans un premier temps des apprentissages ponctuels suivis dans un second temps des moments d'intégration afin de faire acquérir des compétences aux élèves ».

Par ailleurs, au sein de la Famille 4, les références peuvent ne pas être claires et constituer un simple rappel spontané de l'élève-maître. Dans l'extrait suivant, le stagiaire ne fait pas clairement référence à la Compétence de Base 1 des activités numériques du programme du Cours d'Initiation (Intégrer des opérations arithmétiques portant sur les nombres entiers de 0 à 20 dans des situations de résolution de problèmes concrets de construction et de calcul numérique) puisqu'il ne l'aborde pas de manière explicite. Il dit : « Les activités numériques font partie des compétences à atteindre pour le CI et répondent au besoin de l'enfant de résoudre des problèmes, mais il faut s'attarder davantage aux calculs numériques ». Dans le cas de cet extrait, la visée semble être floue et des questions peuvent, à ce niveau, être posées. L'élève-maître s'est-il réellement approprié le livret des compétences et en a-t-il une bonne compréhension de la déclinaison bien qu'il ne l'aborde pas de façon explicite ? Se réfère-t-il à des ouvrages lus auparavant ?

Famille 5 portant sur les ressources techniques reliées à la didactique des disciplines

Dans la Famille 5, il est souvent question des connaissances acquises dans les cours de didactique. Toutefois, il n'y a que 6 % des liens théorie-pratique qui en font partie. Et à ce propos, les stagiaires tirent les ressources mobilisées et liées aux contenus disciplinaires dans leurs cours du CRFPE. En effet, la formation initiale leur procure une panoplie de connaissances en lien avec les contenus à enseigner et non pas uniquement avec les méthodes d'enseignement. L'extrait ci-dessous l'illustre parfaitement:

J'ai décidé de mettre en pratique une démarche mise de l'avant dans mes cours par mon formateur en didactique des mathématiques. La première phase porte sur la présentation de la SPD qui doit aboutir à la compréhension et à l'appropriation de la consigne par les élèves. Dans la deuxième phase, je procède à l'exploration qui se fait individuellement puis par échanges en groupes. La troisième phase est le moment de la mise en commun, des débats et de la validation. La quatrième phase me permet de faire une analyse dirigée devant déboucher sur une synthèse, un contrôle et une évaluation.

Dans cet énoncé, l'élève-maître mobilise une ressource d'ordre psychopédagogique relative à l'exploitation d'une SPD en particulier. Dans la première partie de cet énoncé, le stagiaire exprime une pratique abordée dans ses cours du CRFPE, donc d'ordre psychopédagogique. Cette ressource semble donner une orientation méthodologique à sa pratique. Dans la seconde partie de l'énoncé, le savoir permet essentiellement d'exploiter, au plan didactique, la SPD proposée aux apprenants.

Discussion:-

Cette étude nous a permis de faire ressortir la récurrence de la mobilisation de certaines ressources en fonction de leurs ordres et de leurs visées dans les liens théorie-pratique réalisés par les élèves-maîtres, de même que la prédominance de certaines familles de ressources par rapport à d'autres. Il fallait d'emblée noter l'importance des liens établis avec les ressources propres au métier, soit des ressources réunissant celles dites psychopédagogiques, comme celles liées à la motivation et au conflit cognitif. Cela pouvait éventuellement s'expliquer par la compréhension qu'avaient les élèves-maîtres de ce qu'était une SPD, dont la mauvaise interprétation pouvait conduire des stagiaires à proposer une situation dont le processus de résolution était déjà connu des élèves. Par contre, la quasi-absence des savoirs scientifiques exprimait, pour sa part, une rupture majeure dans les ordres de ressources mis en valeur par les élèves-maîtres ou de la compréhension qu'ils en avaient. Ce résultat a confirmé ce

que Filâtre (2018) avait pu trouver à l'issue de l'analyse des ressources mobilisées par les stagiaires dans différents travaux sur les centres de formation visant l'articulation théorie-pratique entre le stage et les cours dans les écoles d'application, à savoir la faible présence des ressources scientifiques. Ce résultat a montré, comme l'affirme Gouin et al. (2018), la représentation que ces futurs enseignants se faisaient des ressources scientifiques qui étaient peu utilisées à l'occasion des stages pratiques.

Par ailleurs, même si nos résultats ont bien montré la prédominance des ressources psychopédagogiques, celles-ci n'étaient pas bien explicitées. Cette prédominance semblait être liée au fait que la supervision était réalisée par un inspecteur-formateur du CRFPE représentant le milieu de formation théorique et non par le maître-formateur de l'école d'application qui s'occupait plutôt de la formation pratique lors des stages. En outre, on a également constaté que les auteurs auxquels les élèves-maîtres réfèrent pour établir leurs liens n'étaient pas toujours cités. Mais cela montrait tout de même un début d'élaboration de liens théorie-pratique. Dans cette perspective, il serait été possible de se focaliser là-dessus pour progresser davantage avec les élèves-maîtres. Il était également envisageable d'interroger l'approche choisie qu'était la SPD, de même que les théories abordées à ce niveau.

Dans un autre registre, il a été surprenant d'observer qu'en stage pratique, les ressources d'ordre praxeologique (1 %) et d'ordre axiologique (1 %) soient quasi absentes dans l'analyse des liens théorie-pratique. Ce constat a posé le problème de la représentation que les élèves-maîtres se faisaient de ce qu'était un lien théorie-pratique et des ordres de ressources jugées pertinentes pour les élaborer. Le CRFPE formait-il vraiment à ces ordres de ressources ? Il semblait que les cours théoriques portant sur la conception et la mise en œuvre des SPD n'avaient manifestement pas d'influence sur la construction des liens théorie-pratique. En outre, ces ressources d'ordre praxeologique et d'ordre axiologique étaient très souvent directement intégrées sans référer à un auteur. Comme l'affirment De Simone (2019), l'établissement de liens théorie-pratique devait se faire autant, depuis des ressources d'ordres scientifiques, praxeologiques, axiologiques que psychopédagogiques. Il aurait été intéressant de s'interroger sur la manière dont était présenté aux élèves-maîtres un « ordre de ressources » pour tisser un lien théorie-pratique et valoriser les ressources praxeologiques ou axiologiques, issues éventuellement de discussions avec les maîtres-formateurs ou les inspecteurs-formateurs en charge exclusive de la formation théorique.

En nous fondant sur la visée de ressources mobilisées par les élèves-maîtres, nos enquêtes ont montré que très peu de liens étaient établis sur la base de ressources utilisées comme moyen d'enseignement. En effet, nous avons noté peu de liens avec des ressources liées au contexte institutionnel et à la culture organisationnelle, aux finalités, buts, valeurs, histoire et philosophie de l'éducation. Or, dans un stage en enseignement, l'élève-maître aurait dû maîtriser les ressources inhérentes aux moyens d'enseignement. Il a été constaté que les stagiaires cherchaient davantage à tisser un lien théorie-pratique avec des savoirs à enseigner qu'avec des savoirs pour enseigner. Nos enquêtes ont montré que les visées de ressources étaient pour la plupart orientées vers la gestion pédagogique-didactique, avec quelques incursions dans la maîtrise de la classe, notamment dans l'utilisation des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle. Cette représentation corroborait parfaitement les travaux de Gervais et Leroux (2011) sur la place accordée aux savoirs théoriques dans le discours des élèves-maîtres lors des stages pratiques. Il en ressortait surtout le rôle primordial des savoirs disciplinaires relatifs à la didactique et au contenu dans le primaire où le maître est appelé à enseigner, seul, plusieurs disciplines.

Dans cette perspective, les aspects didactiques étaient en principe davantage abordés à l'école primaire à cause des nombreuses disciplines enseignées. Pour ce qui concernait l'importance accordée à la maîtrise de la classe, celle-ci renvoyait particulièrement à la pédagogie institutionnelle et aux techniques Freinet priorisés au CRFPE, mais aussi au rapport des élèves-maîtres avec les savoirs à enseigner. Cette observation relative à la place de la maîtrise de la classe a donné peut-être une indication sur la nature des rétroactions reçues de la part des maîtres-formateurs et des inspecteurs-formateurs. Ces derniers auraient dû mettre l'accent sur un soutien sur la didactique des disciplines plutôt qu'une assistance à la tâche qui était du ressort des maîtres-formateurs. Au Sénégal, les formateurs des CRFPE sont des inspecteurs de l'enseignement primaire qui n'ont reçu aucune formation pour accompagner des stagiaires. Comme l'affirme Filâtre (2018), ils ne se fient qu'à leur expérience personnelle et prennent très rarement en compte les résultats des travaux de recherches sur la formation initiale des enseignants.

Au demeurant, pour amener les élèves-maîtres à transférer les savoirs acquis en formation dans leur pratique et à fonder leur agir professionnel sur des choix pertinents, leur accompagnement demandait une formation théorique chez l'inspecteur-formateur. Celui-ci devait, selon Colognesi et al. (2018) s'appuyer sur des ressources formelles spécialisées, de même sur la mobilisation de références scientifiques. Ces compétences professionnelles exigeaient

un accompagnement spécifique de formateurs capables de faire des va-et-vient entre théorie et situations vécues sur le terrain. Or les travaux de recherches de Giguère et Mukamurera (2019) ont bien montré que les formateurs d'enseignants n'avaient presque pas reçu de formation dans ce domaine. Une des conséquences possibles d'un accompagnement orienté sur la tâche et ne faisant pas suffisamment appel à des connaissances issues de la recherche serait une absence de réflexivité pédagogique qui était pourtant essentielle à la construction d'une pratique fondée sur des bases théoriques solides.

Il a été observé que les élèves-maîtres se concentraient davantage sur les aspects objectivement observables et mesurables de leur enseignement, vu que les superviseurs se focalisaient beaucoup plus sur leur performance (Niang, 2017). Maes et al. (2019) ont souligné le manque de repères des élèves-maîtres pour déceler les aspects implicites de l'enseignement et sous-jacents aux situations d'enseignement-apprentissage. C'était pourtant la qualité de l'apprentissage des élèves qui aurait dû constituer le fondement du travail d'accompagnement des formateurs. En résumé, il a été manifestement constaté des difficultés qu'éprouvaient des stagiaires à établir des liens théorie-pratique qui pouvaient justifier d'une pratique réflexive soutenue. Les liens ont souvent découlé de la description d'un comportement, sans pour autant que l'utilisation de l'ordre de ressources soit formelle.

Cette approche a montré que l'ordre de ressource ne servait qu'à montrer la présence d'un lien, sans pour autant déterminer la relation entre théorie et pratique. En outre, les liens identifiés n'étaient pas toujours pertinents. En effet, l'élève-maître pouvait parfois émettre une idée et l'adjoindre à une référence de manière évasive. En général, les stagiaires cherchaient plutôt à se conformer aux attentes du maître-formateur afin d'avoir une bonne note qui entrerait en ligne de compte dans leur examen final (Altet et al., 2015). Dans cette perspective, les stages pratiques dans les écoles d'application se caractérisaient par la volonté des élèves-maîtres de se conformer aux instructions de leurs maîtres-formateurs, d'opérer une sorte de mimétisme méthodologique. Les stagiaires se pliaient ainsi aux exigences et aux consignes de manière mécanique sans véritable pratique réflexive pourtant considérée comme professionnalisante (Perrenoud, 2001). Ainsi les élèves-maîtres semblaient-ils méconnaître la fonction première et la valeur professionnelle de ces liens théorie-pratique.

Conclusion:-

Cet article avait pour principal objectif de décrire la nature des liens théorie-pratique élaborés par les élèves-maîtres dans la construction et la mise en œuvre des SPD, en précisant les ordres et visées de ressources mobilisés. Pour ce faire, une méthode qualitative et de type exploratoire a été réalisée à partir de la collecte d'écrits de scénarios pédagogiques d'élèves-maîtres volontaires ayant réalisé leur stage dans des établissements du primaire. La question centrale de notre recherche portant sur la nature des liens théorie-pratique observés, un processus mental difficilement observable, une telle approche méthodologique nous a permis de faire une étude approfondie de l'utilisation et de l'articulation des ressources dans la formation des enseignants. Cependant, la nature des données recueillies par le biais de l'écriture de scénarios pédagogiques a été une limite de notre point de vue, nous amenant à faire beaucoup d'interprétations. Cette analyse aurait pu être faite par le biais d'entretiens semi-directifs avec les 26 élèves-maîtres de notre enquête. Un tel instrument de recherche aurait pu permettre de comprendre d'une part, les conditions et la manière dont les liens se sont manifestés dans le stage pratique, et d'autre part les difficultés et les tensions que cette recherche a occasionnées. Cela aurait permis de savoir comment les ressources étaient exploitées par les élèves-maîtres, comment ils se l'étaient approprié. Par ailleurs, en perspective à d'autres recherches, une analyse planifiée de cinq promotions d'élèves-maîtres du CRFPE de Dakar aurait permis de faire une étude minutieuse sur l'évolution des liens théorie-pratique dans la formation initiale des enseignants.

Cette étude pouvait permettre la construction de leur compétence liée au domaine du développement professionnel. Cela peut se faire conformément au référentiel de formation des élèves-maîtres de la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014, p.12) dont l'une des compétences de base supposait « d'intégrer des recherches scientifiques, des stratégies de recherche et de formation continuée dans des situations d'amélioration de sa pratique professionnelle ». Ce domaine pouvait aussi renforcer les compétences des formateurs sur les ressources permettant d'établir l'articulation théorie-pratique attendue, selon une panoplie de savoirs nécessaires et complémentaires à l'exercice du métier. En définitive, si l'on voulait que la formation initiale des maîtres puisse offrir davantage de situations de transfert des connaissances (Maes et al., 2019), il serait important de mettre en place des dispositifs de professionnalisation pertinents, en étendant davantage les modalités d'évaluation des stages pratiques.

La construction des scénarios pédagogiques à partir d'une SPD serait une des modalités d'évaluation possibles. Mais, l'on pourrait également se référer aux travaux tels que le journal de bord de formation, le portfolio et son bilan

des compétences, les études de cas, les entretiens de supervision qui suivent l'observation d'une séquence d'enseignement-apprentissage, des travaux d'intégration qui demanderaient par exemple de mener une réflexion sur les interventions posées en regard de la pédagogie générale, de la didactique des disciplines ou encore des enseignements tirés des séminaires de formation (Gouin et al., 2018). Comme l'ont indiqué beaucoup d'auteurs (Maes et al., 2019 ; Gouin et al., 2018 ; De Simone, 2019), il serait préférable de mettre sur pied des dispositifs pédagogiques complémentaires, dans le but de diversifier les situations d'apprentissage, face au défi posé par l'articulation dynamique entre les différents ordres de ressources pour tendre vers un niveau de maîtrise satisfaisant dans le tissage des liens théorie-pratique. Toutefois, la mise en oeuvre de ces dispositifs pédagogiques et leur efficacité seront fonction de la manière d'accompagner le stagiaire et, par conséquent, de la formation des formateurs, qui deviendrait de ce point de vue, plus que jamais, une nécessité dans le système éducatif sénégalais.

References Bibliographiques:-

1. Altet, M., Seck, M. et Valléan, T. (2015): Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne: Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages. *Éducation Sciences et société*, 6(1), 29-49
2. Arpin, L. et Capra, L. (2008): Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel. Montréal. Chenelière Education.
3. Bonnelle, S. (2020): À quelles conditions un entretien postvisite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant? Regards croisés. *Revue d'analyse de pratiques professionnelles*. N° 18.
4. Bruillard, E. (2017): Former des enseignants pour une école « numérique » et « postmoderne ». *Administration et Éducation* (2), 25-31.
5. Buyse, A. (2011) : Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans : Philippe Maubant et Stéphane Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa, p. 243-284.
6. Caron, J. (2019): Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières. Consulté le 25 avril 2022 sur Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12998/1/D3656.pdf>
7. Clauzard, Ph. (2017) : Histoires, théories et concepts de l'apprentissage » Intervention ESPE – IRSMOI. Université de la Réunion. ESPE. Consulté le 15 décembre 2020 sur : <https://icare.univ-reunion.fr/equipe/chercheurs-statutaires/philippeclauzard>.
8. Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018): Approcher le genre « agir superviseur »: quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.
9. Coly, G-P, Dagobert, Z et al. (2015): Guide Pédagogique de L'enseignement élémentaire, Dakar, Éditions Ministère de l'Éducation Nationale.
10. De Simone, S (2019): Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Study (MCS). *Revue Education et formation*, e-314, 37-56.
11. Direction de la Formation et de la Communication (DFC): 2014. Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE. Dakar. Éditions du Ministère de l'Éducation nationale (MEN).
12. Filâtre, D. (2018): Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants. Paris. Ministère de l'Éducation nationale de France.
13. Geffard, P. (2015): Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy*, 14, 117-124.
14. Gervais, C. et Leroux, M. (2011): Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner: faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306.
15. Giguère, F. et Mukamurera, J. (2019): Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire. *Éducation et socialisation*. Consulté le 18 juillet 2021 sur: <http://journals.openedition.org/edso/8288>; DOI:., <https://doi.org/10.4000/edso.8288>.
16. Gillet, P. (1991) : Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs. Paris. PUF.
17. Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, E. (2018): L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34.
18. Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009): Savoirs en (trans) formation, au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles. Éditions De Boeck.
19. Lejeune, C. (2019): Méthodes en sciences humaine. Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer. Bruxelles, Éditions De Boeck.

19. Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019): Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
20. Meirieu, Ph. (2007) : La pédagogie entre le dire et le faire : ou le courage des commencements, Paris, ESF.
21. Niang, A-Y. (2017): Étude sur la pertinence des stratégies de formation des enseignants au Sénégal: Les Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI) peuvent-ils constituer un modèle plausible? À quelles conditions? Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2. France.
22. Perrenoud, Ph. (2001): Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
23. Roegiers, X. (2000) : Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles, De Boeck.
24. Sorsana, C. (2003): Comment l'interaction cooperative rend-elle plus savant? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit sociocognitif. *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. III, n° 32, p. 437-473.
25. Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020): L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 18, pp. 43-69.
26. Van der Maren, J. M. (2003): La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Bruxelles. De Boeck et Larcier.
27. Vivegnis, I. (2018): « Des conceptions aux postures d'accompagnement. Réflexion pour la formation initiale », Dans: Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement, Québec, Dufour France, Portelance Liliane, Van Nieuwenhoven Catherine et Vivegnis Isabelle (dir.), Québec. Presses de l'Université du Québec. pp.53-69.