

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

REVUE IVOIRIENNE DE PHILOSOPHIE ET DE SCIENCES HUMAINES



Volume XIV - Numéro 25 Juin 2023 ISSN : 2313-7908

N° DÉPÔT LÉGAL 13196 du 16 Septembre 2016

PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Revue Ivoirienne de Philosophie et de Sciences Humaines

Directeur de Publication : Prof. Grégoire TRAORÉ

Boîte postale : 01 BP V18 ABIDJAN 01

Tél : (+225) 01 03 01 08 85

(+225) 01 03 47 11 75

(+225) 01 01 83 41 83

E-mail : administration@perspectivesphilosophiques.net

Site internet : <https://www.perspectivesphilosophiques.net>

ISSN : 2313-7908

N° DÉPÔT LÉGAL 13196 du 16 Septembre 2016

ADMINISTRATION DE LA REVUE PERSPECTIVES PHILOSOPHIQUES

Directeur de publication : **Prof. Grégoire TRAORÉ**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef : **Prof. N'dri Marcel KOUASSI**, Professeur des Universités
Rédacteur en chef Adjoint : **Dr Éric Inespéré KOFFI**, Maître de Conférences

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Prof. Aka Landry KOMÉANAN, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Antoine KOUAKOU, Professeur des Universités, Métaphysique et Éthique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Ayénon Ignace YAPI, Professeur des Universités, Histoire et Philosophie des sciences, Université Alassane OUATTARA.
Prof. Azoumana OUATTARA, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Catherine COLLOBERT, Professeur des Universités, Philosophie Antique, Université d'Ottawa
Prof. Daniel TANGUAY, Professeur des Universités, Philosophie Politique et Sociale, Université d'Ottawa
Prof. David Musa SORO, Professeur des Universités, Philosophie ancienne, Université Alassane OUATTARA
Prof. Doh Ludovic FIÉ, Professeur des Universités, Théorie critique et Philosophie de l'art, Université Alassane OUATTARA
Prof. Henri BAH, Professeur des Universités, Métaphysique et Droits de l'Homme, Université Alassane OUATTARA
Prof. Issiaka-P. Latoundji LALEYE, Professeur des Universités, Épistémologie et Anthropologie, Université Gaston Berger, Sénégal
Prof. Jean Gobert TANO, Professeur des Universités, Métaphysique et Théologie, Université Alassane OUATTARA
Prof. Kouassi Edmond YAO, Professeur des Universités, Philosophie politique et sociale, Université Alassane OUATTARA
Prof. Lazare Marcellin POAMÉ, Professeur des Universités, Bioéthique et Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
Prof. Mahamadé SAVADOGO, Professeur des Universités, Philosophie morale et politique, Histoire de la Philosophie moderne et contemporaine, Université de Ouagadougou
Prof. N'Dri Marcel KOUASSI, Professeur des Universités, Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
Prof. Samba DIAKITÉ, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA
Prof. Donissongui SORO, Professeur des Universités, Philosophie antique, Philosophie de l'éducation Université Alassane OUATTARA

COMITÉ DE LECTURE

Prof. Ayénon Ignace YAPI, Professeur des Universités, Histoire et Philosophie des sciences, Université Alassane OUATTARA
Prof. Azoumana OUATTARA, Professeur des Universités, Philosophie politique, Université Alassane OUATTARA
Prof. Catherine COLLOBERT, Professeur des Universités, Philosophie Antique, Université d'Ottawa
Prof. Daniel TANGUAY, Professeur des Universités, Philosophie Politique et Sociale, Université d'Ottawa
Prof. Doh Ludovic FIÉ, Professeur des Universités, Théorie critique et Philosophie de l'art, Université Alassane OUATTARA
Prof. Henri BAH, Professeur des Universités, Métaphysique et Droits de l'Homme, Université Alassane OUATTARA
Prof. Issiaka-P. Latoundji LALEYE, Professeur des Universités, Épistémologie et Anthropologie, Université Gaston Berger, Sénégal
Prof. Kouassi Edmond YAO, Professeur des Universités, Philosophie politique et sociale, Université Alassane OUATTARA
Prof. Lazare Marcellin POAMÉ, Professeur des Universités, Bioéthique et Éthique des Technologies, Université Alassane OUATTARA
Prof. Mahamadé SAVADOGO, Professeur des Universités, Philosophie morale et politique, Histoire de la Philosophie moderne et contemporaine, Université de Ouagadougou
Prof. Samba DIAKITÉ, Professeur des Universités, Études africaines, Université Alassane OUATTARA
Prof. Nicolas Kolotioloma YEO, Professeur des Universités, Philosophie antique, Université Alassane OUATTARA

COMITÉ DE RÉDACTION

Secrétaire de rédaction : **Dr Kouassi Honoré ELLA**, Maître de Conférences
Trésorier : **Dr Kouadio Victorien EKPO**, Maître de Conférences
Responsable de la diffusion : **Dr Faloukou DOSSO**, Maître de Conférences
Dr Kouassi Marcellin AGBRA, Maître de Conférences
Dr Alexis Koffi KOFFI, Maître de Conférences
Dr Chantal PALÉ-KOUTOUAN, Maître-assistant
Dr Amed Karamoko SANOGO, Maître de Conférences

SOMMAIRE

1. Étude sur les ressources mobilisées par des élèves-maîtres dans leur exercice à la réflexivité en formation initiale Amadou Yoro NIANG	1
2. Rousseau et la prévention du terrorisme contemporain Seydou KONÉ	23
3. Jean-Paul Sartre entre littérature et philosophie Dimitri OVENANGA-KOUMOU	43
4. Langage fictionnel et dispositif conceptuel chez John SEARLE Ghislain Thierry MAGUÉSSA ÉBOMÉ.....	61
5. La Poésie humaniste dans <i>Les Destinées</i> d'Alfred de VIGNY et <i>Les Contemplations</i> de Victor HUGO : une poésie philosophique Kouakou Bernard AHO	81
6. L'implicite de la thèse marxienne de l'inséparabilité de l'homme et de la nature Boubakar MAIZOUMBOU	101
7. Liberté et responsabilité chez Jean-Paul SARTRE Lago II Simplicite TAGRO.....	117
8. Le terrorisme et la révolution de l'engagement politique : Pistes pour une riposte efficace Ayouba LAWANI	133
9. Penser et panser la perte de la biodiversité en Afrique à la lumière des soubassements ontologiques et du savoir-faire des traditions africaines Roger TAMBANGA	149
10. La faillite des partis politiques au Mali Baba SISSOKO	169
11. L'élitisme politique de Platon en question Albert ILBOUDO	187
12. L'action comme révélation du qui chez Hannah ARENDT Akpé Victor Stéphane AMAN	207

13. L'éducation comme priorité de l'investissement dans l'humain

Florent MALANDA-KONZO223

14. Représentations sociales liées à l'expression des besoins en formation continue des instituteurs au Bénin

Germain ALLADAKAN239

15. Le terrorisme islamiste sur la balance de la philosophie des Lumières

Issoufou COMPAORÉ257

LIGNE ÉDITORIALE

L'univers de la recherche ne trouve sa sève nourricière que par l'existence de revues universitaires et scientifiques animées ou alimentées, en général, par les Enseignants-Chercheurs. Le Département de Philosophie de l'Université de Bouaké, conscient de l'exigence de productions scientifiques par lesquelles tout universitaire correspond et répond à l'appel de la pensée, vient corroborer cette évidence avec l'avènement de *Perspectives Philosophiques*. En ce sens, *Perspectives Philosophiques* n'est ni une revue de plus ni une revue en plus dans l'univers des revues universitaires.

Dans le vaste champ des revues en effet, il n'est pas besoin de faire remarquer que chacune d'elles, à partir de son orientation, « cultive » des aspects précis du divers phénoménal conçu comme ensemble de problèmes dont ladite revue a pour tâche essentielle de débattre. Ce faire particulier proposé en constitue la spécificité. Aussi, *Perspectives Philosophiques*, en son lieu de surgissement comme « autre », envisagée dans le monde en sa totalité, ne se justifie-t-elle pas par le souci d'axer la recherche sur la philosophie pour l'élargir aux sciences humaines ?

Comme le suggère son logo, *perspectives philosophiques* met en relief la posture du penseur ayant les mains croisées, et devant faire face à une préoccupation d'ordre géographique, historique, linguistique, littéraire, philosophique, psychologique, sociologique, etc.

Ces préoccupations si nombreuses, symbolisées par une kyrielle de ramifications s'enchevêtrant les unes les autres, montrent ostensiblement l'effectivité d'une interdisciplinarité, d'un décloisonnement des espaces du savoir, gage d'un progrès certain. Ce décloisonnement qui s'inscrit dans une dynamique infinitiste, est marqué par l'ouverture vers un horizon dégagé, clairsemé, vers une perspective comprise non seulement comme capacité du penseur à aborder, sous plusieurs angles, la complexité des questions, des

préoccupations à analyser objectivement, mais aussi comme probables horizons dans la quête effrénée de la vérité qui se dit faussement au singulier parce que réellement plurielle.

Perspectives Philosophiques est une revue du Département de philosophie de l'Université de Bouaké. Revue numérique en français et en anglais, *Perspectives Philosophiques* est conçue comme un outil de diffusion de la production scientifique en philosophie et en sciences humaines. Cette revue universitaire à comité scientifique international, proposant études et débats philosophiques, se veut par ailleurs, lieu de recherche pour une approche transdisciplinaire, de croisements d'idées afin de favoriser le franchissement des frontières. Autrement dit, elle veut œuvrer à l'ouverture des espaces gnoséologiques et cognitifs en posant des passerelles entre différentes régionalités du savoir. C'est ainsi qu'elle met en dialogue les sciences humaines et la réflexion philosophique et entend garantir un pluralisme de points de vues. La revue publie différents articles, essais, comptes rendus de lecture, textes de référence originaux et inédits.

Le comité de rédaction

**LES RESSOURCES MOBILISÉES PAR DES ÉLÈVES-MAÎTRES
DE DAKAR DANS LEUR EXERCICE À LA RÉFLEXIVITÉ
EN FORMATION INITIALE**

Amadou Yoro NIANG

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Résumé :

Le terrain de cette recherche est le Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. Cette étude de la formation initiale des futurs enseignants du 1^{er} degré aborde la lancinante question de cette nécessaire articulation théorie-pratique mise de l'avant dans le référentiel de formation des maîtres établi par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC), et dont l'un des objectifs principaux est celui du développement des compétences professionnelles des enseignants. Cet article fait l'analyse des ressources mobilisées par les futurs enseignants du primaire dans leurs pratiques de la réflexivité lors des périodes de stage. Une approche qualitative fondée sur l'Étude de cas a été réalisée dans ce sens à partir de trois types de données issus respectivement des séquences d'intégration en didactique du français, notamment en production d'écrits, des cahiers de stage d'élèves-maîtres, et des séances d'animation pédagogique portant sur la co-construction de connaissances liées à la maîtrise de la classe. L'analyse des travaux de 4 élèves-maîtres a permis d'identifier la nature et la diversité des ressources qu'ils ont mobilisées concomitamment au processus réflexif mis en œuvre dans une perspective de développement professionnel.

Mots-clés : Articulation théorie/pratique, développement professionnel, formation initiale, réflexivité, savoirs.

Abstract:

The field for this research is the Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE) in Dakar. This study of the initial training of future primary school teachers addresses the nagging question of the necessary theory-practice articulation put forward in the teacher training referential drawn up by the Direction de la Formation et de la Communication

(DFC), one of whose main objectives is to develop teachers' professional skills. This article analyzes the resources mobilized by future primary school teachers in their reflexivity practices during practicum periods. A qualitative, case-study approach was used, based on three types of data: integration sequences in the didactics of French, particularly in writing production; student-teacher workbooks; and pedagogical facilitation sessions focusing on the co-construction of knowledge related to classroom management. Analysis of the work of four student teachers enabled us to identify the nature and diversity of the resources they mobilized in conjunction with the reflective process implemented in a professional development perspective.

Keywords : Initial training, knowledge, professional development, reflexivity, Theory/practice articulation.

Introduction

Au Sénégal, l'une des visées du référentiel de formation des enseignants du premier degré établi par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014, p. 7), est d'asseoir, chez les futurs maîtres, les bases d'un processus de développement professionnel. Pour réaliser cette ambition, chacun des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) propose des dispositifs favorisant l'alternance entre les cours théoriques et les stages pratiques. Les périodes de stage, lieu d'apprentissage et de manifestation de compétences professionnelles, mettent un formateur en jeu : le maître-formateur titulaire de classe qui doit attester de l'acquisition des compétences identifiées dans le référentiel (DFC, 2014, p. 6).

Toutefois, les travaux de Niang (2017, p. 23) sur la formation initiale des maîtres au Sénégal montrent que cette articulation théorie-pratique, développée globalement à partir du référentiel de formation des CRFPE, se réalise difficilement, à cause de la rareté des ressources acquises dans les cours théoriques et de l'analyse superficielle de leur pratique. Or les élèves-maîtres éprouvent, selon Perrenoud (2001, p. 123), beaucoup de difficultés à user de la pratique réflexive en vue d'une meilleure mobilisation et intégration des ressources. Par ailleurs, les savoirs théoriques enseignés au centre de formation peuvent être négligés par les élèves-maîtres lorsqu'ils arrivent en

stage, surtout si le maître-formateur s'y réfère peu de manière explicite à travers l'incitation à la réflexivité.

Selon Bocquillon et al. (2017, p. 132), « les savoirs théoriques constituent un ensemble de connaissances basées sur la recherche et la réflexion, qui fournissent des cadres conceptuels pour comprendre et améliorer les processus éducatifs ». D'après Beusaert et al. (2018, p. 87), l'articulation théorie-pratique ne peut être bénéfique pour le stagiaire que si elle repose sur une mobilisation des ressources fondée sur le paradigme du « praticien réflexif ».

Le terme de « praticien réflexif » renvoie au 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 et favorisant le développement professionnel. (Schön, 1994, p. 165).

Ce développement professionnel peut être défini dans notre recherche comme un processus visant les transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. (Barbier et al, 1994, p. 6 ; Beckers, 2007, p. 137).

Mais comment les ressources professionnelles sont-elles mobilisées par les futurs enseignants dans l'éventualité de leur exercice à la réflexivité ? La réponse à cette problématique ne peut pas être immédiate. Elle requiert l'examen de quelques questions subsidiaires qui enrichiront notre réflexion. Ainsi, si la réflexivité pédagogique est un facteur de développement professionnel, quel sens et quelle portée donne-t-elle à la mobilisation des ressources ? Comment gérer les écarts entre théorie et pratique pour faciliter la mobilisation des ressources chez les élèves-maîtres ? Et à quelles finalités doit répondre cette gestion ?

Cette question de recherche nous conduit à émettre une hypothèse centrale : les types de ressource mobilisés par les élèves-maîtres dans leur exercice à la réflexivité sont peu variés et peu fréquents eu égard aux activités proposées en stage. Cela nous conduit à poser trois hypothèses secondaires en lien avec les questions subsidiaires. Premièrement, la réflexivité des stagiaires permet à ces

derniers de dépasser un niveau assez faible de pratique réflexive, basé sur une analyse essentiellement intuitive et superficielle. Deuxièmement, la réflexivité pédagogique facilite la gestion des écarts entre théorie et pratique par la mobilisation des ressources appropriées. Troisièmement, cette gestion des écarts entre théorie et pratique favorise la construction progressive de la pratique, l'autonomie de pensée et l'émancipation professionnelle des futurs enseignants.

1. Méthodologie

En nous fondant sur les objectifs de notre étude, nous avons opté pour une approche méthodologique de type qualitatif fondée sur l'Étude de cas. Selon Chevalier et al. (2018, p. 77), l'Étude de cas est une méthodologie de recherche qui permet d'étudier des phénomènes à la fois complexes et nouveaux en situation réelle. La question centrale de notre recherche portant sur les ressources mobilisées par les élèves par la réflexivité, un processus mental difficilement observable, une telle approche méthodologique nous permet de faire une étude approfondie de la dynamique de réflexivité dans la mobilisation des ressources. Les élèves-maîtres de la promotion 2022 du CRFPE de Dakar ont ainsi été invités à participer à la recherche. 4 stagiaires parmi les 25 inscrits ont manifesté leur intérêt. Ils sont identifiés par les prénoms fictifs Rama, Issa, Ami et Marie afin de préserver leur anonymat.

L'Étude de cas a été réalisée à partir de trois types de données issus respectivement du travail d'intégration en didactique du français, notamment en production d'écrits, des cahiers de stage des 4 élèves-maîtres, et des séances d'animation pédagogique portant sur la co-construction de connaissances liées à la maîtrise de la classe. Les travaux de Meirieu (2007, p. 188) et de Buysse (2011, p. 267) ont permis d'identifier, dans les données recueillies, les principales ressources mobilisées par les stagiaires. Quant au modèle de Niang (2017, p. 244), il a permis d'analyser la manière dont s'articulent les différentes étapes de la pratique réflexive des stagiaires en lien avec les ressources mobilisées.

1.1. Instruments de recherche

Pour développer l'articulation théorie-pratique en formation initiale, nous avons identifié les ressources auxquelles les élèves-maîtres ont accès. En nous fondant sur les travaux de Meirieu (2007, p. 188) et de Buysse (2011, p. 267), nous distinguons cinq principaux types de ressources. Il s'agit, premièrement, des ressources scientifiques proposées aux élèves-maîtres comme des références à des données scientifiques. Ces savoirs se fondent sur une littérature spécialisée produite par des chercheurs. Deuxièmement, il y a les ressources techniques enseignées par les formateurs spécialistes de disciplines. Elles proviennent de la recherche et ont 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 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 les manuels de classe, des articles de presse, des sites internet d'enseignants et des groupes WhatsApp d'enseignants.

Le cadre retenu pour comprendre l'alternance théorique à travers la pratique réflexive des élèves-maîtres s'appuie sur le modèle ROCE (Niang, 2017, p. 244) basé sur un système spiralaire qui présente 4 phases : Recours à l'expérience ; Observation réfléchie ; Conceptualisation abstraite ; Expérimentation active. Ce modèle commence par la pratique dans laquelle l'enseignant est personnellement et directement impliqué (phase de recours à l'expérience) et dont il déduit un certain nombre d'observations sur lesquelles il réfléchit selon ses propres représentations afin de leur donner un sens (phase d'observation réfléchie). Comme l'affirment Borges et Gervais (2015, p. 87), l'intervention de la réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer un ou des concepts (principes, règles, etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation (phase de conceptualisation abstraite). Des implications

pratiques ou des hypothèses peuvent alors être déduites et validées dans l'action (phase d'expérimentation active ou de retour à l'expérience).

1.2. Méthodologie de recueil des données

Les données ont été recueillies à partir de l'analyse faite par les élèves-maîtres sur la construction et la mise en œuvre des activités pédagogiques. Diverses pistes de réflexion définies par les stagiaires et qui correspondent le mieux à la séquence d'enseignement-apprentissage ont été recueillies. En guise d'exemple, les futurs enseignants peuvent identifier et expliquer un décalage entre la planification et l'intervention 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. Une consigne plus générale les invite également à revenir, de manière réflexive, sur leurs interventions dans la perspective de la didactique des disciplines. En maîtrise de la classe, des données relatives à la co-construction des connaissances, lors des séances d'animation pédagogique, ont été relevées.

Au cours du stage de responsabilité entière, des cahiers de stage ont également été exploités. Il s'agit de relever dans ces documents, les données liées à la description d'une situation concrète ; à l'analyse de la situation 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 situation 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).

1.3. Méthodologie de traitement des données recueillies

Pour viser les ressources de référence au sein des trois tâches ciblées, une analyse de contenu par distinction de catégories (Lejeune, 2019, p. 34) a été menée. Afin de coder les travaux des élèves-maîtres, une grille a été conçue à

l'intérieur de laquelle les cinq types de ressource ont été représentés. Il s'agit, par conséquent, d'un plan de codage préétabli en fonction du cadre conceptuel. Les unités de sens peuvent être une phrase, des phrases et même dans une certaine mesure, des paragraphes. L'essentiel est qu'elles respectent la logique de la catégorie des ressources mobilisées : scientifiques, techniques, axiologiques, normatifs et praxéologiques. Par exemple, l'élève-maître Issa a cité un extrait d'un manuel relatif à la didactique du français :

Dans la leçon de conjugaison qui est une discipline-outil au CE1, il faut que j'enseigne aux élèves les raisons pour lesquelles ils apprennent le passé simple et pourquoi ce temps leur sera utile en production d'écrits, sans quoi ces derniers risquent de démontrer peu de motivation et faire peu d'efforts dans l'apprentissage des formes verbales (extrait de manuel cité par Issa).

Cet énoncé a été classé dans la catégorie « ressource technique » puisque le texte que l'élève-maître cite ne présente pas de données de recherche, mais didactise des savoirs.

Dans l'optique d'analyser les étapes déroulées par les élèves-maîtres dans leur pratique réflexive, une seconde analyse de contenu par distinction de catégories a été établie. Après une lecture des travaux, les unités de sens (phrases, paragraphes) ont été relevées. Celles-ci représentent l'une des phases de la pratique réflexive selon le modèle ROCE. Puis, dans chaque tâche, ces unités de sens ont été numérotées afin d'en appréhender le processus chronologique. Comme le recommandent Miles et Huberman (2003, p. 321), deux validations interjuges ont été menées avec un taux de 99 % d'accord entre les deux codeurs.

2. Résultats

Dans cette section, nous présentons, en premier lieu, les ressources mobilisées par les 4 élèves-maîtres dans les 3 activités ciblées : « le travail d'intégration en production d'écrits », « le contenu du cahier de stage » et « les cellules pédagogiques relatives à la co-construction de connaissances pour la maîtrise de la classe ». Pour ce faire, seuls les tableaux les plus expressifs seront présentés et explicités. En second lieu, nous aborderons l'analyse de l'articulation du modèle ROCE dans la pratique de ces futurs enseignants.

2.1. Les ressources de référence mobilisées par les élèves-maîtres

Les ressources mobilisées par les 4 élèves-maîtres ont été observées dans le travail d'intégration en production d'écrits, dans le cahier de stage et à l'occasion des séances d'animation pédagogique portant sur le thème de la maîtrise de la classe.

2.1.1. Les ressources mobilisées en production d'écrits

Le tableau ci-dessous présente les 28 ressources mobilisées par les 4 élèves-maîtres dans leur travail d'intégration en production d'écrits en français :

Tableau 1 : Ressources mobilisées pour le travail d'intégration en production d'écrits

	Nombre de ressources scientifiques	Nombre de ressources techniques	Nombre de ressources d'ordre axiologique	Nombre de ressources de type normatif	Nombre de ressources d'ordre praxéologique	Total ressources
Rama	0	4	4	1	0	09
Issa	0	5	1	1	0	07
Ami	0	1	3	3	0	07
Marie	0	2	2	0	1	05
Total	0	12	10	5	1	28

Sources : Enquête de terrain, Juin 2022.

Dans ce tableau, les ressources d'ordre technique et axiologique sont celles qui dominent le plus (78,5 %). Ainsi, les futurs enseignants abordent la motivation des élèves en s'appuyant sur un texte de nature technique distribué lors des cours au CRFPE :

Pour que les élèves soient motivés à s'impliquer, il est essentiel que le sujet d'expression écrite proposé émane de leur vécu quotidien et puisse leur permettre de mobiliser un ensemble de ressources tirées des disciplines-outils (Vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe, lecture) pour produire un texte bien présenté, pertinent, cohérent sans faute de langue (...). Cela correspond aux principes de la pédagogie de l'intégration. (Rama).

En général, les stagiaires utilisent les ressources d'ordre axiologique en se référant à des contenus tirés des cours du CRFPE, mais ne se fondent guère sur les ouvrages proposés par les formateurs en références bibliographiques.

Ainsi, Rama se réfère au contenu de son cours de maîtrise de la classe dans sa leçon de didactique, mais sa source est absente :

L'enseignant qui passe beaucoup de temps à la maîtrise de sa classe, en consacre moins dans la qualité de son enseignement. Cette attitude du maître constitue un obstacle au développement d'apprentissages significatifs chez les élèves. (Rama).

Le tableau 1 montre nettement que les ressources scientifiques n'apparaissent pas dans son propos de même que celles d'ordre praxéologique. Marie, de son côté, s'est référée aux suggestions de son maître-formateur dans les ressources praxéologiques pour appuyer son choix de stratégie d'enseignement :

J'ai décidé de faire une fiche de critère de réussite et un référentiel en lien avec le sujet proposé, car le maître-formateur me le suggère toujours avant de demander aux élèves de procéder à la rédaction du premier jet. La fiche de critère permet aux élèves de s'auto-évaluer tandis que le référentiel revient sur les ressources nécessaires à la production. (Marie).

Rama a fait ressortir plus de ressources que les 3 autres élèves-maîtres, et elles sont de nature plus variée. Les ressources qu'elle nomme renvoient à la pédagogie de l'intégration qu'elle a utilisée en classe, aux styles d'apprentissage des élèves, à leur degré d'implication dans la leçon face aux différentes activités ainsi qu'à la mobilisation de ses compétences professionnelles. Par ailleurs, elle est la seule à avoir vérifié les prérequis de ses élèves afin d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, avant de dérouler la leçon et ainsi faire les « meilleures options » dans les stratégies d'enseignement-apprentissage qu'elle met en place. Cela correspond à la phase 2 du modèle ROCE : observation réfléchie.

Marie, quant à elle, se sert de la situation d'enseignement-apprentissage pour faire un diagnostic des élèves à l'étape postactive : phase 2 du modèle ROCE, conceptualisation abstraite. Après l'identification des atouts et difficultés des élèves, elle n'appuie pas ses choix professionnels sur des ressources acquises et prend ses décisions en fonction de son expérience personnelle. En guise d'illustration, on peut citer certains de ses énoncés ou elle dit « J'estime que... » ; « À mon avis... », « Je crois que... » ; « Je trouve que... ».

L'élève-maître Issa n'a pas, de son côté, étudié les forces et faiblesses d'apprentissage des élèves, que ce soit dans les phases préactive, active ou

postactive de la leçon. Les sources qu'il cite sont parfois imprécises. Pour ce qui concerne Ami, elle se réfère surtout aux ressources d'ordre normatif : le référentiel de formation des maîtres (DFC, 2014, p. 7). Elle exploite également les ressources d'ordre axiologique dans ses cours du CRFPE, et étudie les prérequis des élèves avant de dérouler ses leçons afin de conforter ses options pédagogiques.

2.1.2. Les ressources mobilisées dans le cahier de stage

Le tableau 2 présente les 12 ressources relevées dans les contenus du cahier de stage réalisé par les élèves-maîtres.

Tableau 2 : Ressources mobilisées dans le cahier de stage

	Nombre de ressources scientifiques	Nombre de ressources techniques	Nombre de ressources d'ordre axiologique	Nombre de ressources de type normatif	Nombre de ressources d'ordre praxéologique	Total ressources
Rama	0	0	0	0	0	0
Issa	0	5	0	0	1	6
Ami	0	0	2	0	1	3
Marie	0	2	1	0	0	3
Total	0	7	3	0	2	12

Sources : Enquête de terrain, Juin 2022.

Comme dans le travail d'intégration réalisé dans le cours de production d'écrits en français, les ressources scientifiques ne sont guère sollicitées dans le cahier de stage. De plus, en comparant ce tableau 2 avec celui de l'activité de production d'écrits, on note nettement moins de ressources dans les cahiers de stage (douze ressources contre 28 pour l'activité de production d'écrits). Par ailleurs, nous n'avons observé aucun échange ou aucune interrelation entre le formateur et le formé dans ce document. Le formateur se contente de l'évaluer de façon sommative. Par exemple, dans la leçon de production d'écrits, Rama a mobilisé diverses ressources, ce que l'on ne retrouve guère dans son cahier de stage.

Quant à Issa, il a sollicité dans la cellule pédagogique beaucoup plus de ressources techniques que les autres élèves-maîtres de notre enquête. Et ces ressources qu'il mobilise sont diverses et enrichies par les interventions de ses

pairs dans les rencontres pédagogiques. Les échanges qui y sont effectués sont consignés dans son cahier et ont une incidence positive sur le nombre de ressources mobilisées dans l'analyse. En outre, l'élève-maître Issa aborde, au cours des dialogues, plusieurs approches pédagogiques qui le préoccupent, ce qui lui permet de fonder ses arguments sur diverses ressources exigées par le formateur. Ainsi existe-t-il dans le cahier de stage une nette différence entre Issa et les trois autres élèves-maîtres, qui ont beaucoup moins mobilisé des ressources pour soutenir leur réflexion.

2.1.3. Les ressources mobilisées dans les cellules pédagogiques

Le tableau 3 ci-dessous présente 20 ressources relevées dans la séance d'animation pédagogique portant le thème de la maîtrise de la classe.

Tableau 3 : Ressources mobilisées dans la séance d'animation pédagogique

	Nombre de ressources scientifiques	Nombre de ressources techniques	Nombre de ressources d'ordre axiologique	Nombre de ressources de type normatif	Nombre de ressources d'ordre praxéologique	Total ressources
Rama	0	4	3	0	0	7
Issa	0	2	2	0	0	4
Ami	0	2	0	0	1	3
Marie	1	2	3	0	0	6
Total	1	10	8	0	1	20

Sources : Enquête de terrain, Juin 2022.

Dans la cellule pédagogique, les ressources les plus fréquentes sont de nature technique et axiologique. Par exemple :

La pédagogie de l'intégration permet selon Coly et al. (2015) de vérifier chez les élèves leur capacité à mobiliser un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour résoudre une situation problème qui appartient à une classe de situations. (Issa).

Au plan axiologique, Rama, Issa et Marie prétendent que l'utilisation des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle leur permet de mieux maîtriser leur classe. « Je parviens à avoir une mainmise sur ma classe grâce à la mise sur pied du Conseil, des lois et règles de vie et des métiers dans la

classe » (Issa). Les ressources d'ordre axiologique sont donc sollicitées par Issa. Quant à l'élève-maîtresse Marie, elle affirme de son côté :

Je n'ai pas de problèmes de maîtrise de classe car j'utilise des techniques comme les feux de circulation, les ceintures de comportement et les lois dans la classe. Cela me permet de faire travailler les élèves qui n'ont pas le temps de se distraire. (Marie).

Rama fait également usage des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle dans sa pratique de classe :

J'organise régulièrement des conseils avec les apprenants pour régler les problèmes de discipline...Chaque élève de ma classe a un métier...Ils sont toujours occupés. Les techniques Freinet m'aident beaucoup dans la maîtrise de la classe. Elles me permettent d'avoir des élèves disciplinés et travailleurs » (Rama).

L'unique ressource scientifique citée par Marie est plus ou moins approximative : « Même si la théorie historico-culturelle de Vygotsky stipule que c'est l'apprentissage qui favorise le développement, je n'en dis pas autant quant à la théorie de Piaget » (Marie). Comme elle ne poursuit pas sa réflexion autour du socioconstructivisme, il est alors difficile d'appréhender ce qu'elle voulait exprimer à travers cette ressource. Au niveau praxéologique, une seule ressource est mobilisée par Ami :

L'une des suggestions que m'a faite le maître-formateur est qu'il faut toujours commencer une leçon en posant un problème afin de susciter la motivation et l'intérêt chez les élèves. J'ai décidé alors de présenter en début d'apprentissage une situation problème didactique afin de développer le conflit cognitif chez les apprenants. (Ami).

Pourtant, les interventions des élèves-maîtres portent sur la maîtrise de la classe, un domaine qui permet d'explorer de nombreuses expériences au niveau praxéologique (stages, expériences d'élèves-maîtres, expériences relatées par les maîtres-formateurs). Malgré l'intérêt de la cellule pédagogique à favoriser des discussions entre stagiaires autour des séquences d'enseignement-apprentissage observées ensemble, cette rencontre entraîne peu les futurs enseignants à développer leur réflexion à l'aide de ressources. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans les séances d'animation, les échanges se font plutôt entre élèves-maîtres qu'avec un formateur qui pourrait inviter à d'autres pistes de réflexion appuyées par diverses ressources.

Tout compte fait, l'analyse des ressources mobilisées dans les trois activités mises en place pour favoriser l'articulation théorie/pratique fait ressortir la faible présence des ressources scientifiques et des ressources praxéologiques dans le discours des élèves-maîtres. Quant aux ressources de type normatif, elles sont inexistantes dans les animations pédagogiques. En résumé, les ressources mobilisées dans les interactions formateur/élèves-maître, reposent essentiellement sur les ressources d'ordre technique et axiologique.

2.2. L'appropriation du modèle ROCE chez les élèves-maîtres

Nous avons repris le modèle de Niang (2017, p. 244) pour illustrer l'articulation des différentes phases déroulées par chaque élève-maître de notre enquête. Nous présentons dans cette section un résumé des résultats obtenus.

2.2.1. L'articulation des phases du modèle ROCE chez Rama

L'élève-maîtresse Rama, pour chacune de ses activités, a vécu les phases du modèle ROCE en respectant l'ordre indiqué. Dans la première phase, elle a d'abord repéré des problèmes éventuels en faisant une évaluation diagnostique de ses élèves avant le recours à l'expérience concrète :

J'ai eu l'occasion de travailler avec des élèves ayant un très bon niveau (...). Ainsi, pour que ces derniers soient prompts à s'impliquer activement dans les apprentissages, il était essentiel, comme le dit Claparède (1967), de commencer la leçon en posant un problème afin de susciter leur motivation. (Rama).

Pour ce qui concerne la deuxième phase, après « une observation réfléchie » sur les réactions des apprenants, Rama a proposé des solutions en initiant des stratégies d'enseignement qu'elle a fondées sur des ressources d'ordre technique, normatif ou axiologique : « C'est alors que j'ai pensé à enseigner différentes notions liées aux disciplines-outils (...) par le biais d'une pédagogie active ». (Rama). Elle cite alors un auteur (Pauline Kergomard) dans le domaine de l'enseignement de la langue pour justifier son approche pédagogique.

Comme troisième phase, elle a réfléchi sur les différentes stratégies sélectionnées (Conceptualisation abstraite) avant de les expérimenter en classe, dans une nouvelle leçon, afin d'analyser les résultats obtenus (Retour à l'expérience). Ainsi réinvestit-elle ses observations par rapport aux

apprentissages des élèves pour chacune de ses planifications. De ce point de vue, elle réalise les 4 phases du modèle ROCE tout en respectant l'ordre, même si cela importe peu.

2.2.2. L'articulation des phases du modèle ROCE chez Issa

La pratique réflexive de l'élève-maître Issa s'articule différemment selon l'activité déroulée, mais surtout selon l'accompagnement offert par ses formateurs. Dans la leçon relative à la production d'écrits en didactique du français, Issa n'a pas vérifié les prérequis de ses élèves. Il est passé directement à l'action en déroulant la séquence d'enseignement-apprentissage (Recours à l'expérience). Lors de la phase « d'observation réfléchie », réalisée sans l'apport du maître-formateur, il a eu du mal à repérer les difficultés de ses élèves. Issa réfléchit, certes, aux problèmes rencontrés, mais ne propose guère de solution appropriée.

En revanche, lors de la séance d'animation pédagogique animée par un inspecteur-formateur du CRFPE, Issa réalise les 4 phases du modèle ROCE allant même jusqu'à suggérer différentes stratégies qu'il réinvestit dans de nouvelles séquences d'enseignement-apprentissage. S'adressant à ses pairs, il relève d'abord un problème :

Je trouve intéressant que nous discutons sur la manière de susciter l'intérêt des apprenants. En fait, je me suis beaucoup interrogé quant à l'implication et l'engagement des élèves par rapport aux situations d'apprentissage dans lesquelles on les soumet. Dans mes leçons, j'ai l'impression qu'en dépit des situations significatives d'intégration proposées, les élèves éprouvent de sérieuses difficultés à réagir positivement. (Issa)

Pour trouver des solutions, il regarde du côté de ses cours du CRFPE :

On fait référence à nos formateurs du CRFPE qui soutiennent que la motivation est comme une sorte « d'énergétique des conduites ». Pour provoquer la motivation, il faut créer un conflit cognitif qui est un déséquilibre dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir d'une réalité et ce que l'on constate de cette même réalité (...). Autrement dit, un apprenant n'est motivé pour apprendre que s'il perçoit ce déséquilibre généré par l'intérêt... ce conflit entre ce qu'il croit savoir d'une situation, et ce qu'il constate dans la réalité. (Issa).

Il cherche alors des solutions pour les réinvestir dans sa pratique :

Je varierai les situations-problèmes didactiques proposées aux élèves, mais également je veillerai à trouver des situations suffisamment significatives afin de susciter leur activité. Je compte aussi développer la pédagogie différenciée afin d'être plus efficace dans les apprentissages. (Issa).

Cet élève-maître profite également du soutien de son maître-formateur qui lui a posé plusieurs questions lors des entretiens postséances : « Qu'est-ce qui justifie ton choix de cette méthode pédagogique ? Quel est l'intérêt pédagogique pour les élèves ? Comment développes-tu leur autonomie ? ». La capacité de l'élève-maître à réaliser toutes les phases du modèle ROCE dans ce travail de réflexion nous conduit à penser que nous devrions privilégier les entretiens élève-maître/maître-formateur afin de booster véritablement la réflexion des stagiaires.

2.2.3. L'articulation des phases du modèle ROCE chez Ami

Pour l'élève-maîtresse Ami, les phases du modèle ROCE se limitent au recours à l'action et au retour sur l'action pour la production d'écrits en didactique du français et pour le cahier de stage. Dans la séquence de production d'écrits, elle déroule directement la leçon et ne prend pas le temps de faire une étude des prérequis des élèves. Elle choisit comme stratégie d'enseignement la méthode active, sans la justifier à l'aide de ce qu'elle a appris dans ses cours de didactique et de maîtrise de la classe. Comme avec l'utilisation de la méthode active, les cours se déroulent bien, elle ne prend pas le soin de s'interroger sur ce qu'elle fait et aucun de ses formateurs ne l'amène à réfléchir sur ses actions. Ses choix pédagogiques s'appuient essentiellement sur ses représentations personnelles.

Dans son cahier de stage, Ami explicite une situation de gestion de la discipline problématique. Elle impose ses règles aux élèves et procède à des châtiments corporels contrairement à son maître-formateur. Ami remarque d'ailleurs que cette atteinte à l'intégrité physique des apprenants lui pose beaucoup de problèmes de maîtrise de la classe (climat de classe délétère, non-implication des élèves). Pourtant, elle ne remet nullement en question ce mode de punition, et continue d'en abuser. Elle ne fait aucun lien théorique avec le cours de maîtrise de la classe et les processus de mises en œuvre de règles de vie.

Elle ne semble pas prendre conscience de l'importance de ses choix professionnels comme si son formateur ne l'accompagnait pas dans son analyse. Le fait de respecter les différentes phases de réflexivité lui permet d'obtenir un bon résultat en classe. Au cours de la séance d'animation pédagogique, elle explique plus ou moins clairement les 4 phases du modèle ROCE en prenant conscience de ses actions professionnelles, mais cela, grâce à ses pairs qui l'interpellent et la relancent. Ce fait réaffirme encore l'importance de la réflexion en équipe pour amener les futurs enseignants à mieux assumer leur pratique réflexive, plutôt que d'obtenir un simple feedback en fin de séance.

2.2.4. L'articulation des phases du modèle ROCE chez Marie

L'élève-maîtresse Marie a également exploité dans l'ordre les 4 phases du modèle ROCE dans son cahier de stage et dans les séances d'animation pédagogique auxquelles elle a assisté. Toutefois, pour le travail en production d'écrits, la troisième phase est absente :

J'ai décidé de proposer un sujet de rédaction avant de procéder avec les élèves à l'élaboration de la fiche de critère de réussite et du référentiel (...). Ces deux outils leur permettent de rédiger le premier jet avec plus de clairvoyance (...). Toutefois, les devoirs (1^{er} jet) que j'ai corrigés manquent de cohérence (...). Je ne crois pas que ce manque de cohérence observé dans les copies soit lié à un problème de démarche (...). Je ne crois pas non plus à une incompréhension du sujet, mais il y a quand même des choses à améliorer. (Marie).

Le fait qu'elle ne procède pas à une conceptualisation abstraite (troisième étape du modèle ROCE) est peut-être lié à une absence d'entretien avec le formateur à la fin de la prestation. Il ne lui pose donc pas de questions qui lui permettraient d'avancer dans sa réflexion, telles que : pour quelles raisons les élèves manquent de cohérence dans la rédaction du devoir ? Quelle approche pédagogique aurait pu les aider à comprendre le sujet ? En revanche, le jugement de Marie est bien fondé sur des concepts qui sont quand même en lien avec des référents théoriques.

3. Discussion

Les 3 activités analysées montrent la forte fréquence des ressources d'ordres technique et axiologique, et la rareté de celles dites scientifique et praxéologique. La recherche scientifique occupe donc une place secondaire dans la pratique réflexive de ces stagiaires. Cela se justifie par le fait que les ressources étudiées dans les cours du CRFPE sont davantage de nature axiologique pour répondre aux besoins des élèves-maîtres, sans réel lien avec la recherche scientifique. Quant aux ressources normatives, qui sont essentiellement liées aux attentes de la société et de l'institution de ces futurs enseignants, elles sont inexistantes dans notre recherche. L'articulation avec le modèle ROCE explique, peut-être, ce résultat puisque les élèves-maîtres devaient faire des liens avec les compétences professionnelles. Au demeurant, nos enquêtes montrent bien que les types de ressource auxquels font appel ces futurs enseignants sont assez peu variés dans les trois activités ciblées.

L'élève-maître Issa, dans deux des activités, prend conscience de sa pratique enseignante. Toutefois, sans l'appui de ses formateurs, il n'a pas l'habitude de s'interroger sur ses propres actions. Cette remarque nous a amené à étudier de manière objective les consignes des trois activités de notre recherche. Nous ne pouvons pas être sûr d'un processus réflexif chez les enseignants si un dispositif de formation à la réflexivité n'est pas proposé et conduit par les formateurs eux-mêmes pour la réalisation des tâches liées au stage. L'application d'un cadre théorique pour aider à la rédaction du cahier de stage, ou une consigne comme celle proposée dans les leçons de production d'écrits et consistant à revenir de manière réflexive sur les leçons de production d'écrits réalisées ne suffit point pour amener les enseignants à s'inscrire dans une véritable posture réflexive.

Cette absence d'un dispositif de formation en vue de développer la pratique réflexive entraîne un autre défi. En effet, amener les futurs maîtres à s'appuyer sur des ressources de référence et pas essentiellement sur celles dites d'expérience, pour renforcer leur jugement professionnel, exigera de définir un cadre de réflexion avec l'ensemble des formateurs et des stagiaires

du CRFPE, afin de s'entendre sur les exigences d'un nouveau paradigme fondé sur la pratique réflexive.

Les tâches complexes proposées en stage pratique soulèvent une interrogation : ne devons-nous pas chercher à identifier le style réflexif de chaque enseignant afin de différencier les outils de réflexivité plutôt que de nous contenter d'un nombre limité d'instruments ? Nous observons que cette forme d'écrit monologique ne favorise pas l'apport des formateurs et des pairs. En outre, nous remarquons un manque d'approfondissement dans l'analyse des élèves-maîtres, parce qu'ils ne bénéficient pas d'étayage. Ils restent ainsi dans un stade superficiel de compréhension et d'analyse, ne s'appuyant guère sur des savoirs théoriques.

S'ils étaient mieux accompagnés dans ce travail par les formateurs et les collègues, qui s'impliqueraient pour les aider à améliorer leurs réflexions et leurs cultures pédagogiques, cela pourrait considérablement éclairer leur pratique. Nos enquêtes ont montré, de manière générale, l'absence de prise de conscience des 4 stagiaires sur les actions pédagogiques réalisées en classe. Par ailleurs, les interventions des élèves-maîtres dans les séances d'animation pédagogique montrent, comme le soutiennent Donnay et Charlier (2006, p. 253), que ce sont la co-construction des connaissances, et surtout les apports externes des pairs et des formateurs qui leur permettent de progresser dans leurs réflexions en prenant comme objet leur pratique grâce aux ressources construites par la recherche. En définitive, même si les ressources scientifiques sont traitées en parent pauvre dans les trois activités proposées, un dispositif de formation à la pratique réflexive, mis en œuvre par les formateurs constituerait, comme le soutiennent Giguère et Mukamurera (2019, p. 98), une piste pour le renforcement de l'articulation théorie-pratique en formation des maîtres.

Conclusion

Cette étude nous a permis de nous interroger autour de questions essentielles dans le développement de la pratique réflexive des élèves-maîtres : comment les ressources professionnelles sont-elles mobilisées par les futurs enseignants dans l'éventualité de leur exercice à la réflexivité pédagogique ? Si la

réflexivité pédagogique est un facteur de développement professionnel, quel sens et quelle portée donne-t-elle à la mobilisation des ressources ? Comment gérer les écarts entre théorie et pratique pour faciliter la mobilisation des ressources chez les élèves-maîtres ? Et à quelles finalités doit répondre cette gestion ?

Au demeurant, nous ne nous inscrivons pas dans une perspective de généralisation des résultats, à cause de la faiblesse de l'échantillon examiné comptant seulement 4 élèves-maîtres. Toutefois, à la lumière des données analysées dans cette étude, nous sommes en droit de penser que la mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale fondé sur la pratique réflexive avec des séquences d'enseignement-apprentissage suivies systématiquement d'entretiens en dyade formateur/formé autour des réflexions des stagiaires, sont les plus à même de permettre à ces derniers de dépasser un niveau assez faible de pratique réflexive basé sur une analyse essentiellement intuitive et superficielle. Le grand défi de l'école primaire sénégalaise reste celui du développement d'une culture de la formation à la réflexivité pédagogique (Filâtre, 2018, p. 177). Ce défi est lancé à chaque enseignant mis devant ses responsabilités, certes, mais ce sont surtout les formateurs à ce métier qui peuvent le relever.

Pour y arriver, nous proposons un protocole de construction de la réflexivité pédagogique, fondé sur les travaux de Thiébaud et Vacher (2020, p. 53) et qui concerne, respectivement, l'élaboration d'un cadre de référence des formateurs du « praticien réflexif » sénégalais, la formation des formateurs, l'identification des actions pouvant éradiquer des résistances au changement et le ciblage par le formateur des activités susceptibles d'entraîner à la réflexivité. Nous estimons bien évidemment qu'une analyse comme celle que nous venons de proposer dans le cadre de cette recherche peut valablement jeter les bases d'une réflexion à l'égard des pôles pédagogiques à mobiliser aussi bien auprès des élèves-maîtres que des formateurs.

En définitive, les résultats de nos enquêtes montrent qu'il ne suffit pas de capitaliser un certain nombre d'années d'expérience comme praticien, pour être un formateur efficace. Nous avons surtout observé que dans la formation au métier d'enseignant, la maîtrise de la pratique réflexive est d'un apport

considérable dans l'acquisition d'aptitudes et d'attitudes de formateur de formateurs. En effet, la sollicitation réflexive facilite des discussions fructueuses et permanentes entre formateurs et formés. Elle est également un moyen pour le maître-formateur d'estimer la distance entre la théorie et la pratique et d'y apporter les réajustements nécessaires. À force de pratiquer la réflexivité pédagogique, le formateur acquiert, ainsi, progressivement, une certaine autonomie pour aider à réfléchir efficacement sur les pratiques.

Comme le pensent Thiébaud et Vacher (2020, p. 61), la réflexivité, dans la formation des maîtres, permet cette prise de conscience des formateurs que les situations d'apprentissage sont des objets interdisciplinaires. Par ailleurs, c'est dans la confrontation et la controverse entre élève-maître et formateur que l'on comprend mieux la multidimensionnalité des pratiques formatives. Les données que nous avons recueillies nous ont amené à observer que la majorité des formateurs n'ont pas reçu une formation appropriée dans le domaine de l'analyse des pratiques. La prédominance des prescriptions et des recommandations lors des échanges entre formés et formateurs en est une conséquence.

Nous avons néanmoins remarqué que l'adoption sporadique d'une pratique réflexive plus ou moins tâtonnante du maître-formateur à travers des postures d'accompagnement offre une piste de solutions aux problèmes de mobilisation de ressources que rencontrent les futurs maîtres.

Références bibliographiques

BARBIER Jean-Marie, CHAIX Marie-Laure et DÉMAILLY Lise, 1994, « Éditorial Recherche et développement professionnel », in *Recherche et Formation*, Volume 17, Numéro 6, p. 5-8.

BECKERS Jacqueline, 2007, *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck.

BEAUSAERT Simon, COLOGNESI Stéphane et VAN NIEUWENHOVEN Catherine, 2018, *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes en formation initiale*, Belgique, Presses Universitaire de Louvain.

BOCQUILLON Marie, DEROBERTMASURE Antoine et DEMEUSE Marc, 2017, *Guide pour interpréter adéquatement les situations vécues en classe et*

autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines. (2e édition), Belgique, Université de Mons.

BORGES Cécilia et GERVAIS Colette, 2015, « L'analyse des pratiques et l'approche de l'argumentation pratique : un dispositif de formation et de transformation. Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue », in *Revue de Recherches en éducation*, Aix-Marseille Université, Volume 20, Numéro 3, p. 75-92.

BUYSSE Alexandre, 2011, « Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants », in Philippe MAUBANT et Stéphane MARTINEAU (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa, p. 243-284.

CHEVALIER Françoise, CLOUTIER Martin et MITEV Nathalie, 2018, *Les méthodes de recherche du DBA*. EMS

CLAPARÈDE, Édouard, 1967, *L'école sur mesure*, Suisse, Delachaux et Niestlé.

COLY Gaston-Pierre, DAGOBERT Zaccaria et al., 2015, *Guide Pédagogique de l'enseignement élémentaire*, Dakar, Éditions Ministère de l'Éducation Nationale.

DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA COMMUNICATION (DFC), 2014, *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*, Dakar, Éditions Ministère de l'Éducation Nationale.

DONNAY Jean et CHARLIER Évelyne, 2006, *Apprendre par l'analyse de pratiques, Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses Universitaires de Namur.

FILÂTRE Daniel, 2018, *Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles*, Paris, Éditions CNRFF.

GIGUÈRE Fanny et MUKAMURERA Joséphine, 2019, *Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire*, En ligne, 2 novembre 2019, <https://journals.openedition.org/edso/8288>, DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.8288>.

LEJEUNE Christophe, 2019, *Méthodes en sciences humaine. Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

MEIRIEU Philippe, 2007, *La pédagogie entre le dire et le faire : ou le courage des commencements*, Paris, ESF.

MILES Matthew et HUBERMAN Michael, 2003, *Analyse des données qualitatives*, Paris, 2^{ème} Éditions De Boeck.

NIANG Amadou Yoro, 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.

PERRENOUD Philippe, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

SCHÖN Donald, 1994, *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Trad. Heynemand, J. et D. Gagnon, Montréal, Éditions Logiques.

THIÉBAUD Marc et Vacher YANN, 2020, « L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité », *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, Volume 6, Numéro 18, p. 43-69.