

Étude sur les conditions favorisant la réussite des stages pratiques chez les futurs maîtres en formation initiale au Sénégal

Amadou Yoro NIANG

Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal

Résumé

Au Sénégal, la formation des enseignants du 1^{er} degré se déroule suivant l'alternance théorie/pratique. À ce titre, la « pratique » renvoie aux stages que les élèves-maîtres effectuent dans les écoles d'application. La présente recherche vise à optimiser l'expérience des futurs enseignants lors de ces stages pratiques. Elle pose la problématique des conditions favorisant leur réussite en formation initiale des maîtres. Une approche qualitative a consisté à mener une enquête auprès de 50 élèves-maîtres, 10 inspecteurs-formateurs et 25 maîtres-formateurs permettant de présenter les résultats sur la base de classement et de catégorisation. La finalité est de conclure à l'urgence de stages pratiques efficaces sur la base d'une approche contractuelle et d'une collaboration franche entre les formateurs du centre et ceux des écoles d'application.

Mots-clés : Stages pratiques, maître-formateur, inspecteur-formateur, expériences de stages, réflexivité.

Study on the conditions favoring the success of practical internships among future teachers in initial training in Senegal

Abstract

In Senegal, the training of first-level teachers takes place following a theory/practice alternation. As such, "practice" refers to the internships that student teachers carry out in demonstration schools. This research aims to optimize the experience of future teachers during these practical internships. It raises the issue of the conditions favoring their success in initial teacher training. A qualitative approach consisted of conducting a survey with 50 student teachers, 10 inspector-trainers and 25 master trainers, making it possible to present the results on the basis of classification and categorization. The aim is to conclude that effective practical training courses are urgently needed on the basis of a contractual approach and frank collaboration between the trainers of the center and those of the application schools.

Keywords: Practical internships, master trainer, inspector-trainer, internship experiences, reflexivity.

Introduction

Au Sénégal, les stages pratiques dans les écoles d'application constituent une activité fondamentale en formation des enseignants du primaire. En effet, selon la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014, p. 6), « les stages dans les écoles d'application visent à permettre aux élèves-maîtres d'acquérir des aptitudes pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier ». D'ailleurs, dans la législation sénégalaise, le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) n'est obtenu par l'enseignant qu'après avoir réussi à l'examen pratique dans les écoles primaires. Conformément à plusieurs études faites sur les stages des futurs maîtres (J. Caron et L. Portelance, 2017 ; M. Altet et al., 2015 ; D. Filâtre, 2018), la formation initiale des enseignants du primaire au Sénégal se fait par alternance. Celle-ci se structure en deux formes distinctes.

La première, dite « théorique », se déroule au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) et prend généralement la forme de cours et de séminaires ; la seconde à orientation « pratique », se compose de stages divers que les élèves-maîtres effectuent dans les écoles d'application. La formation est ainsi appelée « en alternance », car se déroulant sur deux lieux de formation différents. Dans ce contexte d'alternance théorie/pratique, le développement des compétences professionnelles se passe surtout à l'occasion des stages. Ces derniers « permettent aux enseignants d'exercer la profession en situation réelle et de participer activement aux moments de réflexion sur la professionnalisation » (O. Maes et al., 2019, p. 48). Les stages favorisent le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes à l'enseignement en facilitant leur mobilisation en situation réelle (A-Y Niang, 2017 ; M. Thiébaud et Y. Vacher, 2020). « Les stages pratiques permettent aux maîtres de bénéficier du suivi et de l'accompagnement de formateurs expérimentés dans l'exercice de leur métier » (S. Bonnelle, 2020, p. 8). Tout cela, doit se passer dans une bonne atmosphère, un climat de confiance et de sécurité entre les différents acteurs (É. Bruillard, 2017 ; E. Correa Molina et C. Gervais, 2008).

Cependant, au Sénégal, il n'existe pas de référentiels de compétences spécifiques conçus pour les formateurs chargés d'accueillir les élèves-maîtres dans les CRFPE et dans les écoles d'application où se déroulent les stages pratiques. Cette situation peut constituer un obstacle à la qualité de la formation des futurs enseignants. Dans les travaux de M. Altet et al. (2015, p. 37) sur l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne, on note bien qu'il est rare que les centres de formation et les écoles d'application qui accueillent les stagiaires trouvent des professionnels reconnus et expérimentés dans le

domaine des stages. Au Sénégal, ce sont des maîtres d'application et des inspecteurs de l'enseignement très souvent peu expérimentés qui finissent par s'occuper de ce travail pour lequel ils n'ont pas été formés.

Ainsi construisent-ils leur fonction à partir de leurs savoirs de formation, issus des curricula et des documents dont ils se servent, ou bien encore, comme l'affirment J. Caron et L. Portelance (2017, p. 42), sur les savoirs expérientiels capitalisés, leurs conceptions préalables. Le manque de formation de ces formateurs fait qu'ils sont démunis et dépourvus de moyens pour régler les problèmes auxquels les élèves-maîtres sont confrontés lors des stages. Pourtant, le maître-formateur et l'inspecteur-formateur ont tous les deux un rôle important à jouer dans l'accompagnement de ces futurs enseignants. L. Ménard (2017, p. 48) insiste d'ailleurs, dans ses travaux, sur la nécessité d'une collaboration entre les formateurs dans le processus d'enseignement-apprentissage et notamment dans la pratique, avec l'éventualité d'intervenir dans des situations-problèmes réelles auxquelles les stagiaires sont confrontés.

Compte tenu du cadre théorique ci-dessus qui discute des éléments qui peuvent influencer positivement les stages au Sénégal, le formateur ne doit-il pas développer en stage une approche contractuelle fondée sur une relation de confiance avec l'élève-maître ? (É. Bruillard, 2017, p. 28). Dans le stage pratique, ne soumet-on pas les futurs enseignants à un dogmatisme méthodologique qui rend lourde l'atmosphère plutôt que d'inviter à la contractualisation et au développement des compétences professionnelles? Les formateurs ne se focalisent-ils pas trop sur les recommandations de l'institution au point de se dérober aux fondements pratiques du métier? Quelles sont les conditions pouvant être favorables à la réussite d'un stage selon les élèves-maîtres en formation au Sénégal?

Cette question de recherche nous conduit à émettre une hypothèse centrale : Les stages pratiques efficaces sont fondés sur une approche contractuelle où les stagiaires sont mis en confiance et mettent à l'épreuve leurs compétences sous le regard des formateurs. Cela nous conduit à poser trois hypothèses secondaires en lien avec les questions subsidiaires. Premièrement, les stages pratiques permettent au futur maître de collaborer avec ses formateurs et de se familiariser avec la construction et la mise en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage. Deuxièmement, ils facilitent la gestion des écarts entre théorie et pratique par la mobilisation des ressources appropriées. Troisièmement, cette gestion des écarts entre théorie et pratique, en stage, favorise la réflexivité pédagogique, l'autonomie de pensée et l'émancipation professionnelle des futurs enseignants. L'objectif de cette recherche est donc d'analyser de manière critique les défis que les CRFPE doivent relever afin

d'améliorer les conditions favorisant la réussite des stages pratiques chez les futurs enseignants.

1. Méthodologie

La méthodologie utilisée dans cette étude est fondée sur une recherche qualitative. En effet, la base de données non métriques et descriptives se focalise sur le point de vue du stagiaire, met en valeur son interprétation, tient compte de sa réalité, du contexte du stage pratique ainsi que de ses représentations (J-M. Van Der Maren, 2003, p. 174). Dans cette section, nous présentons le site dans lequel s'est déroulée cette recherche sur la formation initiale des enseignants en mettant particulièrement l'accent sur le déroulement des stages pratiques dans les écoles d'application. Nous procédons ensuite à l'échantillonnage, la description des instruments de collecte des données, et enfin la méthode d'analyse mise en oeuvre.

1.1. Site de la recherche et nature des stages pratiques

La recherche a été menée au CRFPE de Dakar qui développe un référentiel de formation d'enseignants du primaire et du préscolaire fondé sur l'Approche Par les Compétences (APC) depuis 2013. Les cours théoriques possèdent une durée maximale de 8261 heures, soit 9 mois de formation, y compris les heures de stage. Les élèves-maîtres commencent leurs stages pratiques dans les écoles d'application après un mois de cours théoriques. Les 261 heures de stage sont divisées en 3 phases de 87 heures destinées à l'immersion, l'observation et la responsabilité entière avec chacun des objectifs spécifiques différents. Le premier stage porte sur une familiarisation des futurs maîtres avec le milieu scolaire, notamment la gestion administrative, financière et pédagogique de même que les relations entre l'école et les autres entités telles que la municipalité, le comité de gestion, les partenaires sociaux.

Le deuxième est relatif à l'observation de séquences d'enseignement-apprentissage présentées par le maître-formateur. Le troisième renvoie à la responsabilité entière, autrement dit à la prise en charge totale de la classe par l'élève-maître qui s'adonne pleinement à l'exercice du métier. Malgré l'existence de notes de services explicitant le déroulement de chaque stage et établissant les normes pour les formateurs et les stagiaires, une certaine liberté pédagogique est assurée aux inspecteurs-formateurs chargés de la supervision. Il faut noter qu'au CRFPE, chaque inspecteur-formateur est chargé d'accompagner des groupes de 15 à 30 stagiaires et se doit aussi de s'occuper de l'encadrement d'un bon nombre de maîtres-formateurs titulaires de classe dans ces écoles d'application.

1.2. Échantillonnage

En premier lieu, un questionnaire a été conçu exceptionnellement pour les élèves-maîtres du CRFPE de Dakar. Seuls ceux qui ont réalisé leurs stages exclusivement dans des écoles d'application rattachées au CRFPE ont été invités à y participer. Des 75 stagiaires constituant l'effectif total de l'institution qui ont reçu le questionnaire, il y en avait 55 qui répondaient à cette exigence. En définitive, nous avons obtenu 50 réponses. Pour assurer l'anonymat, les sujets sont identifiés par les sigles EM1 à EM50 aléatoirement. Des 50 sujets de cette recherche, 35 ont effectué leur stage au cycle primaire tandis que 15 l'ont passé au préscolaire. Tous ont choisi de réaliser leur stage pratique essentiellement dans les 4 écoles d'application situées non loin du CRFPE de Dakar où se déroulent les cours théoriques.

En deuxième lieu, un guide d'entretien a été élaboré pour les inspecteurs-formateurs. Nous avons choisi ceux qui ont effectivement effectué des visites d'encadrement des élèves-maîtres dans les écoles d'application. Des 15 inspecteurs-formateurs exerçant au CRFPE de Dakar, 12 répondaient à cette condition. Au final, nous avons pu mener 10 entretiens avec les inspecteurs-formateurs. Enfin, un questionnaire a été administré aux maîtres-formateurs du CRFPE de Dakar. Sur une population de 36 maîtres-formateurs des quatre écoles d'application, les 30 ont spontanément accepté d'être interrogés par notre équipe de recherche.

1.3. Description des instruments de collecte des données

La collecte de données s'est faite à partir des 2 questionnaires et du guide d'entretien où prédominent les questions ouvertes. Les travaux de L. Lebart et A. Salem (1994, p. 254) montrent que « les réponses aux questions ouvertes sont principalement qualitatives et riches en informations ». Dans cette recherche, ce type de question vise à recueillir les témoignages des élèves-maîtres, des maîtres-formateurs et des inspecteurs-formateurs sur leurs visions de l'articulation entre l'école et ses principaux acteurs pour découvrir si ces interactions pouvaient contribuer à des expériences réussies. Les deux questionnaires et le guide d'entretien sont subdivisés chacun en 2 volets. Le premier porte sur leur degré de satisfaction avec l'école d'application et les principaux acteurs de la formation. Le second renvoie aux conditions qui pourraient favoriser la réussite des stages pratiques.

Ainsi ces instruments destinés aux formateurs et aux élèves-maîtres tenteront-ils de « recueillir leurs expériences subjectives pendant le stage pratique et leur perception des attentes et besoins réels exprimés sur le terrain de stage. »

(D. Filâtre, 2018, p. 74). En effet, comme l'affirme J. Amathieu et al. (2018, p. 105) :

La représentation que le stagiaire se fait de ses résultats et de son expérience peut être influencée par le cadre institutionnel, par la qualité de la formation initiale, par les relations avec les formateurs, par sa perception du temps et de la volonté pour accomplir sa formation.

Ces instruments nous offriront donc l'occasion de connaître les points forts et les points faibles du dispositif de formation, mais aussi de perfectionner les curricula et les services offerts dans le but d'améliorer la satisfaction de l'élève-maître en stage pratique (Y-Y. Lee, 2017, p. 129).

1.4. Méthode d'analyse des données

Les données recueillies ont été exploitées afin d'interpréter les réponses obtenues de chacune des questions par l'analyse de contenu (C. Lejeune, 2019 et J-M. Van Der Maren, 2003). Les énoncés retranscrits ont été classés selon les options établies par les outils de collecte de données. Au début, l'exploration du matériel par la lecture globale des réponses a permis d'identifier des unités d'analyse et, par conséquent, la division en catégories et sous-catégories d'analyse par fréquence des données (convergence des contenus produits par les répondants) et par pertinence implicite (thème important soutenu dans les énoncés par une minorité de répondants). Toutes les phases de l'analyse sont validées par les auteurs et se fondent sur les principaux référentiels théoriques s'inspirant des travaux d'E. Correa Molina et C. Gervais (2008), de J. Amathieu et al. (2018) et de D. Filâtre (2018).

2. Résultats et analyse

Dans cette recherche, nous avons volontairement pris l'option de nous focaliser sur l'exploitation des réponses au questionnaire des stagiaires. Nous analysons en premier lieu les réponses au questionnaire, fournies par les élèves-maîtres par rapport à l'école d'application, au maître-formateur et à l'inspecteur-formateur. En second lieu, nous réfléchissons sur les enjeux et les défis qu'impliquent les stages pratiques accompagnés au Sénégal à partir des appréciations partiellement positives ou négatives des stagiaires.

2.1 Expériences jugées positives par rapport aux acteurs

Les réponses aux questions ouvertes, plus complexes, ont fait l'objet d'une analyse textuelle qui a permis, notamment à travers l'interprétation de récurrences formelles dans les réponses, d'identifier différentes isotopies. Nous avons privilégié une approche statistique qui étudie, dans un corpus de

textes donnés, des sous-ensembles homogènes de verbatim sur la base de leur profil lexical. Les classes de réponses obtenues sont traduites en catégories. Tous les acteurs ayant répondu à ces questions ont été classés dans une des catégories correspondant à leurs réponses.

2.1.1 Expériences positives tirées de l'école d'application

Les 50 élèves-maîtres de notre recherche ont répondu à la question :

« Sur la base de votre vécu à l'école d'application, donnez votre niveau de satisfaction en fonction des aspects que vous jugez nécessaires au bon déroulement des stages ».

Sur les 50 stagiaires, 45 affirment être satisfaits, 3 se disent peu satisfaits tandis que 2 stagiaires estiment être insatisfaits. En nous fondant sur les énoncés relatifs aux justifications des élèves-maîtres, nous pouvons souligner deux aspects de l'école qui favorisent le déroulement du stage : l'hospitalité offerte au stagiaire et le sentiment d'être dans une posture de plein exercice du métier.

Concernant « l'hospitalité offerte au stagiaire », les élèves-maîtres ont apprécié positivement l'accueil qui leur a été réservé par les directeurs des écoles d'application. En effet, les énoncés recueillis auprès de EM 11 et EM 43 en sont une illustration : « Le directeur nous a très bien accueillis. Lors du stage d'immersion, il a été très disponible, a répondu à toutes nos questions et nous a permis de nous familiariser avec l'organisation administrative, pédagogique et financière de l'école. » (EM 21). « Le directeur nous a permis de rencontrer le président du comité de gestion de l'école. Nous avons même pu échanger avec d'autres partenaires comme le président de l'Association des Parents d'Élèves (APE), le président de la commission éducation de la municipalité, ou encore des assistants sociaux. » (E13).

L'affabilité du personnel de l'école d'application se manifeste par sa disponibilité et surtout le soutien et la confiance accordés aux élèves-maîtres en vue de favoriser leur implication dans les activités quotidiennes de l'école : « l'école d'application m'a permis de mieux percevoir l'importance des stages en tant que futur enseignant. Une bonne planification par le directeur nous a aidés à dérouler toutes les activités proposées » (EM 18). La proximité de l'école d'application avec le CRFPE qui a facilité la familiarisation avec le personnel constitue l'une des raisons de la réussite du stage pratique : « J'ai fait mon stage à l'école qui jouxte d'avec le CRFPE. Je fréquentais déjà les maîtres-formateurs avec qui j'avais noué une certaine relation d'échange. Cela m'a permis de faire mon stage dans d'excellentes conditions » (EM 7).

Pour ce qui concerne les situations de plein exercice du métier, les élèves-maîtres ont noté l'importance des stages pratiques de responsabilité où la classe leur est entièrement confiée. Cela leur permet d'être en contact avec la réalité scolaire et d'apprendre à trouver des solutions aux problèmes de pratique :

J'ai observé les maîtres-formateurs présenter des leçons. Cela m'a permis de percevoir la relation théorie/pratique et de préparer avec munitie les leçons que je dois faire en classe. Au début, je n'avais aucune idée de comment m'y prendre. Mais au fur et à mesure que je regardais le maître-formateur faire, j'ai pu voir comment ça fonctionne et je me suis vite adaptée à la situation (E 47).

L'école d'application est le lieu d'exercice du métier pour les stagiaires en ce sens qu'elle permet de vivre au quotidien les problèmes complexes liés à la pratique de classe. EM 2 affirme :

J'ai eu l'occasion de mettre en pratique la pédagogie différenciée dans mes cours, de gérer un groupe d'élèves dont deux étaient hyperactifs et deux autres en difficulté dans les apprentissages. Cela m'a permis de gagner en expérience et de voir comment les enseignants, les autres élèves-maîtres et l'école trouvent des solutions aux problèmes survenant en classe.

Ceci est un exemple qui montre d'une part l'importance de l'expérience des stages pratiques dans la formation des enseignants, et d'autre part leur motivation intrinsèque à adopter les rudiments du métier.

2.1.2 Expériences positives tirées des maîtres-formateurs

Les 50 élèves-maîtres qui ont participé à la recherche devaient répondre à la question suivante : « Dans le cadre de votre stage de responsabilité entière, comment appréciez-vous l'accompagnement du maître-formateur eu égard aux expériences vécues dans sa classe ? ».

Une quarantaine d'entre eux ont apprécié positivement le maître-formateur, 3 affirment l'avoir peu apprécié et 7 n'ont pas du tout apprécié l'accompagnement de ces enseignants titulaires de classe. Dans ce contexte, le stage est une rencontre entre deux personnes qui ne se connaissent généralement pas au préalable : l'élève-maître et le maître-formateur. Comme le dit M. Paul (2016, p. 103) : « cette situation nécessite, pour l'un et l'autre, d'apprendre à se connaître pour effectuer un travail d'équipe, et coopérer dans la classe avec les élèves ».

Toutefois, la diversité des appréciations faites sur les maîtres-formateurs, selon les stagiaires, se justifie surtout dans leur attitude vis-à-vis d'eux. Il s'agit de les mener à l'autonomie de pensée et d'action, à l'implication organisationnelle dans le quotidien de l'école et à l'échange d'expériences. Selon les stagiaires, l'autonomie de pensée et d'action renvoie à la possibilité de prendre des initiatives, de faire des options, de proposer des activités et d'échanger sur leur pratique tout en sollicitant le soutien du maître-formateur. « Le maître-formateur m'a vite montré l'importance de l'esprit d'ouverture chez l'enseignant... Très rapidement, je me suis imposé en classe et j'ai très tôt montré des qualités relationnelles remarquables... » (EM 4) ; « Le maître-formateur a dès le début tenu un entretien avec moi afin de nous entendre sur les représentations que je me fais des théories apprises au centre de formation et qui ont une incidence sur la pratique de classe » (EM 9).

« L'implication organisationnelle » est vraiment importante aux yeux des stagiaires. En effet, pour ces élèves-maîtres, il est essentiel de se sentir impliqué dans les activités scolaires, à tous les niveaux où ils peuvent observer les prestations du maître-formateur. « Le maître-formateur a été très attentif à mes préoccupations et m'a, dès mon arrivée, non seulement associé aux activités quotidiennes de la classe mais aussi de l'école » (EM 1) ; « J'ai bien apprécié le stage d'observation qui m'a permis de voir, *in situ*, la pratique du maître. Il m'a fait beaucoup de suggestions, m'a parlé des élèves de sa classe et de la dynamique de groupe » (EM 29). Les moments d'observation, de partage d'expériences et de savoirs constituent l'une des préoccupations des stagiaires et suscitent aussi la réflexion : « En observant les prestations du maître-formateur, j'ai pu comprendre comment me sortir de certaines situations d'enseignement-apprentissage » (EM13). « J'ai pu observer différentes pratiques de la pédagogie différenciée proposées par le maître-formateur et cela m'a permis de voir concrètement l'application de la différenciation simultanée et de la différenciation successive en classe » (EM18).

2.1.3 Expériences positives tirées des inspecteurs-formateurs

Pour ce qui concerne l'appréciation du travail de l'inspecteur-formateur, les 50 sujets qui ont participé à la recherche ont répondu à la question suivante : « Dans le cadre de votre stage de responsabilité entière, comment appréciez-vous l'accompagnement des inspecteurs-formateurs eu égard aux expériences vécues dans la classe ? ».

45 élèves-maîtres les ont appréciés positivement tandis 5 stagiaires se disent peu satisfaits. L'exploitation des verbatims des élèves-maîtres ayant apprécié positivement le travail des inspecteurs-formateurs, met l'accent sur leurs

compétences, notamment dans le domaine de « l'agir professionnel ». Nous les avons classées en deux catégories : Communication, échange et sollicitation à la réflexivité.

La communication et l'échange, selon les stagiaires, se reflètent surtout dans les discussions et dans les débats liés à leurs difficultés, comme l'illustrent les énoncés relevés : « L'inspecteur-formateur a beaucoup échangé avec nous sur les difficultés auxquelles nous étions confrontés lors des séquences d'enseignement-apprentissage » (EM 5) ; « L'inspecteur-formateur m'a observé dans plusieurs leçons et m'a donné beaucoup de conseils. Les échanges étaient vraiment très intéressants » (EM 36) ; « l'inspecteur-formateur a été très constructif, attentif et patient » (EM 16). « Des entretiens individuels étaient organisés avec l'inspecteur-formateur à la fin de nos prestations. Il nous donnait beaucoup la parole afin d'échanger sur nos difficultés. » (EM 14).

Quant à la sollicitation à la réflexivité, elle a permis à l'inspecteur-formateur d'amener le stagiaire à réfléchir sur sa propre pratique. « Le formateur m'a aidée à trouver des solutions à mes problèmes de pratique » (EM 46) ; « l'inspecteur me pose beaucoup de questions afin de m'amener à faire une analyse réflexive de ma leçon » (EM11) ; « Il nous encourage à nous auto-évaluer, à juger notre propre pratique » (EM 17) ; « il nous a appris à rechercher les motifs explicatifs des difficultés et à envisager des choix possibles de solutions qui peuvent alors être validées plus tard dans l'action » (EM 8).

Tout compte fait, nous constatons que l'objet de la réflexion, selon les stagiaires, a trait au paradigme de la réflexivité pédagogique. Quelques maîtres-formateurs ont d'ailleurs montré dans leur entretien postséance avec les élèves-maîtres, l'importance de la pratique réflexive dans la formation initiale des enseignants.

2.2. Enjeux et défis des stages pratiques accompagnés

Lorsque nous analysons les expériences peu appréciées ou pas appréciées du tout par rapport aux apports des trois acteurs de formation, nous pouvons mieux comprendre les problèmes soulevés par les élèves-maîtres. Dans la majorité des énoncés recueillis, les stagiaires mettent l'accent sur les séquences d'enseignement-apprentissage. C'est pour cette raison que toutes les catégories renvoyaient à la planification des apprentissages, à la différenciation pédagogique, à la didactique des disciplines et à l'écriture des scénarios pédagogiques. Les stagiaires ont tout de même noté un manque

d'organisation des stages de la part de l'école d'accueil et surtout des maîtres-formateurs les recevant dans leurs classes.

Les énoncés suivants expriment la nature des difficultés que les élèves-maîtres ont observées pendant leurs stages pratiques. « J'ai eu l'impression que le maître-formateur avait peur de ne pas être à la hauteur. Je pense qu'il manquait de confiance en lui » (EM 2) ; « il ne se souciait guère de mes attentes et besoins, c'était difficile de discuter avec lui » (EM 4) ; « elle se contentait de me donner des recommandations plutôt que d'expliquer sa pratique, d'échanger avec moi. » (EM 48) ; « les maîtres-formateurs que j'ai rencontrés sont plutôt préoccupés par leur classe, ils ne nous ont vraiment pas aidés et ne faisaient pas preuve de disponibilité. Je crois qu'ils ne nous faisaient pas confiance et c'est dommage ! » (E 14).

Ces énoncés présentés ci-dessus semblent exprimer un manque de compétence dans le domaine de l'accompagnement de la part de certains maîtres-formateurs. Cela peut s'expliquer par leur inexpérience en matière d'accompagnement, leur manque de motivation, et leur désintérêt lié à leur méconnaissance du processus et de l'importance des stages pratiques dans la formation des enseignants. Même s'ils sont rarement mentionnés, les directeurs des écoles d'application semblent quant à eux, être les moins concernés par les élèves-maîtres. La coordination entre l'école, le maître-formateur et l'inspecteur-formateur, si l'on se fonde sur la question « Lors de votre stage de responsabilité entière, avez-vous senti un travail d'équipe entre l'école, le maître-formateur et l'inspecteur-formateur ? », sera comprise comme une des catégories d'analyse spécifique parmi les enjeux majeurs du stage. 37 élèves-maîtres considèrent ne pas observer ce travail d'équipe lors des stages pratiques : « Je n'ai pas senti une collaboration entre les formateurs du centre et ceux de l'école d'application » (EM 7) ; « il n'y a pas de concertation entre les formateurs » (EM 20). Pourtant, beaucoup d'énoncés expriment l'importance de ce travail collaboratif entre les acteurs de la formation : « Je trouve essentiel que le CRFPE et les écoles d'application collaborent pour l'efficacité de la formation » (EM 15).

D'autres énoncés retranscrits expliquent en partie les raisons pour lesquelles ce travail collaboratif est quasi absent : « Dès que la note de service nous envoyant en stage sort, nous rejoignons l'école d'application. Nous sommes reçus par le directeur qui nous conduit directement dans les classes. Nous ne travaillons qu'avec le maître-formateur, les autres acteurs n'interviennent que rarement » (EM 24) ; « C'est à l'élève-maître que revient la responsabilité de collaborer avec tous les acteurs que sont l'école, l'inspecteur-formateur et le maître-formateur » (EM 13). Il existe quand même quelques énoncés relevant

une certaine collaboration entre le CRFPE et l'école d'application. « Il arrive des fois que l'inspecteur-formateur contacte le directeur de l'école d'application pour l'informer des visites de classe qu'il doit effectuer dans le cadre de l'accompagnement des stagiaires » (E 45).

En résumé, ces énoncés montrent manifestement qu'il y a une cloison entre le CRFPE et les écoles d'application. La collaboration entre ces deux entités dépend de l'ouverture d'esprit, de la disponibilité, du sens de la communication, de l'écoute, et du partage chez les formateurs. Il revient donc à ces derniers, étant les autorités hiérarchiques, de trouver les moyens d'une collaboration franche pour le développement professionnel des futurs enseignants.

3. Discussions

Dans les résultats de notre recherche, les élèves-maîtres reconnaissent les compétences des inspecteurs-formateurs, dont l'apport est de loin le plus apprécié. Par contre, le travail des maîtres-formateurs a obtenu les plus faibles taux d'appréciation positive. Par ailleurs, cette étude nous a permis de cerner les conditions offertes par les acteurs de formation et considérées par les stagiaires comme essentielles pour des pratiques pédagogiques efficaces. Elle nous a également amenés à identifier les problèmes à résoudre afin d'obtenir de meilleurs résultats. D'après nos interprétations et selon un ensemble d'indicateurs que nous avons présentés sur les conditions nécessaires pour obtenir des expériences réussies, les stages pratiques accompagnés efficaces sont ceux qui sont fondés sur une approche contractuelle avec l'analyse réflexive comme cadre éventuel de déploiement et d'explicitation des intentions pédagogique-didactiques de l'enseignant.

Comme le souligne P. Perrenoud (2001, p.134):

Savoir réfléchir sur sa pratique doit être l'objectif central de la formation des enseignants. Cette réflexion est synonyme de compétence à juger par soi-même, à faire part de ses intentions pédagogique-didactiques sans appliquer machinalement des procédures toutes faites. Dans ce sens, toute activité un peu complexe soit-elle, a une composante réflexive.

Les stagiaires gagnent ainsi en confiance à l'aide de dispositions favorables que permet la réflexivité lors de l'analyse de leur pratique. Lorsque le principe de la réflexivité est bien installé, comme le dit D. Filâtre (2018, p. 25), les enseignants auront accès à des aspects plus complexes que comporte l'acte d'enseigner comme les concepts et les théories qui sous-tendent leur pratique pédagogique. Ils maîtriseront davantage leur profession par la construction de

nouveaux savoirs grâce à leurs expériences renouvelées en classe. Les expériences réussies des stagiaires permettent de relever certaines compétences professionnelles émanant de l'interaction formateur/élève-maître.

En premier lieu, la disponibilité et la mise en confiance du stagiaire par l'inspecteur-formateur qui a pris le temps de concevoir un plan de travail pour le stage pratique permet au futur enseignant de connaître les postures à adopter devant les élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il y a également le soutien apporté par l'inspecteur-formateur en fonction des attentes et besoins du stagiaire, permettant ainsi à ce dernier d'avoir les compétences professionnelles nécessaires à la pratique de classe. Pour ce qui concerne certains maîtres-formateurs, à partir de l'observation des critiques faites par les stagiaires sur leur travail très peu apprécié, nous en déduisons que la mise en œuvre du paradigme du « praticien réflexif » est fort souhaitable pour faire face à ce problème. En référence aux travaux de S. Bonnelle (2020), une étude approfondie de la catégorie « communication » chez les élèves-maîtres montre que certains maîtres-formateurs ne cherchent pas à installer une discussion avec les stagiaires, à les inviter à un débat constructif.

En effet, les résultats ont montré qu'il y a des maîtres-formateurs qui se contentent d'un exercice d'évaluation dont la forme la plus courante se réduit à des questions/réponses, des consignes, des prescriptions ou des recommandations. La pratique réflexive est un outil privilégié qui rend l'accompagnement du maître-formateur plus pertinent. Ce dernier aurait dû utiliser la réflexivité afin d'amener l'accompagné à réfléchir sur sa propre pratique et à chercher lui-même des procédures de résolution des problèmes pédagogiques. Une collaboration préalable des formateurs du CRFPE et les écoles d'application, en plus de rendre possible le développement de compétences à la réflexivité pour l'accompagnement des stagiaires (Perrenoud, 2001), peut rendre la formation plus pertinente et plus efficace. La collaboration entre les deux institutions réglerait des problèmes comme ceux que les élèves-maîtres ont déplorés dans le présent travail, notamment l'absence de communication, d'échange et de soutien entre formateurs et formés.

Par conséquent, tendre vers l'alternance intégrative ou copulative qui correspond, à une « co-pénétration d'un système dans l'autre » (F. Vialle, 2005, p. 43) et une approche contractuelle entre formateurs et élèves-maîtres représente les enjeux majeurs des stages. Dans cette dynamique, les formateurs des deux lieux de formation s'associent dans une visée d'intérêts

communs. Dans les rencontres fréquemment organisées, les échanges engendrent la négociation et un mode de relation collaboratif. Ce modèle d'alternance est très exigeant en termes d'échanges réciproques entre les deux catégories de formateur et réduit les tensions contradictoires entre le terrain de formation et le terrain de stage. D'après F. Vialle (2005, p. 75), ce sont les milieux de la formation théorique et du terrain de stage qui tendent à atténuer considérablement les contradictions que peuvent vivre les élèves-maîtres lorsqu'ils sont confrontés à ces deux lieux opposés (lieu de production et lieu de formation).

Nos enquêtes montrent que ces enjeux sont envisagés isolément et de manière singulière, sans aucun règlement formel. Pour relever ces défis, il faudrait les prendre en compte dans le contexte d'une politique institutionnalisée (J. Caron et L. Portelance, 2017) de formation initiale et continue d'enseignants, si l'on veut que les formateurs des deux entités travaillent de manière efficace, collaborative avec une approche contractuelle dans le processus du stage. Même si les élèves-maîtres considèrent l'implication organisationnelle, l'échange d'expériences et la réflexivité comme les facteurs déterminants dans leur formation, il est essentiel que ces pratiques soient fondées sur des savoirs scientifiques pour que ces futurs enseignants développent les compétences nécessaires à leur métier.

Conclusion

À l'issue de cette étude, nous nous rendons compte de l'incompétence d'une quinzaine de maîtres-formateurs pour accompagner les stages, causée peut-être par le manque de formation, l'absence d'approche contractuelle entre le stagiaire et le formateur, et surtout par la méconnaissance du processus et de l'importance du stage. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves-maîtres soulignent l'absence d'alternance intégrative ou copulative entre les catégories de formateurs constituant ainsi un frein à la réussite des stages pratiques.

Si nous avons tenu à conduire notre travail selon des principes méthodologiques qui lui assurent le plus de rigueur possible, nous devons tout de même lui reconnaître deux limites: la première concerne l'éventuelle généralisation des résultats obtenus et la seconde, l'impossibilité de confirmer la pertinence des expériences réussies chez les stagiaires de notre étude. Nous prenons en considération, dans notre tentative de généralisation des résultats, la petitesse de l'échantillon, la prise en compte exclusive de la vision des stagiaires ainsi que le caractère aléatoire des réponses fournies. Néanmoins, les résultats de cette étude ont quand bien même donné des pistes de

conditions pouvant rendre les stages plus efficaces. Au demeurant, certains aspects du stage gagneraient à être approfondis au Sénégal.

Ainsi, on pourrait se demander dans quelle mesure le manque de formation des maîtres-formateurs à la réflexivité, l'absence d'approche contractuelle et d'alternance intégrative entre les catégories de formateurs influencent la qualité de la formation initiale des élèves-maîtres. Les points de vue des stagiaires sur les stages montrent que les pratiques professionnelles réussies sont possibles même si toutes les conditions ne sont pas réunies. Dans cette perspective, les conditions qui favorisent les bons résultats comme l'approche contractuelle, la disponibilité des formateurs, leurs qualités personnelles et professionnelles, s'avèrent primordiales pour les stagiaires.

En définitive, nous avons identifié les enjeux majeurs à prendre en compte, comme les problèmes d'accueil, de contractualisation et d'alternance intégrative entre les formateurs du CRFPE et ceux des écoles d'application. Les centres de formation devraient être mieux organisés en vue de favoriser des expériences réussies lors des stages pratiques. Nous constatons que ce processus est lent, voire même limité. Par ailleurs, nous savons que l'une des solutions au problème est à trouver dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation axé sur une approche contractuelle, un travail plus collaboratif, volontaire, systématique et continu en lien avec des savoirs pratiques et théoriques, soutenu par le paradigme du « praticien réflexif ». Au Sénégal, prendre conscience de l'ampleur des enjeux de la formation initiale des enseignants, notamment à l'occasion des stages pratiques et l'importance de prioriser les recherches dans ce domaine constituent, à bien des égards, des actions majeures pour effectuer les mutations nécessaires.

Références bibliographiques

ALTET Marguerite et al., 2015, « Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne: Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso? », *Éducation Sciences & Society*, n° 6, pp.29-49.

AMATHIEU Jérôme et al., 2018, « Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 4, Toulouse, Broché, pp. 87-116..

BONNELLE Sylvie, 2020, « À quelles conditions un entretien postvisite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant? », *Revue d'analyse de pratiques professionnelles*, n° 8, Poitiers, ESPE, pp. 4-11.

BRUILLARD Éric, 2017, « Former des enseignants pour une école numérique et postmoderne », *Administration et Éducation*, n° 11, Paris, Association Française des Acteurs de l'Éducation, pp. 25-31.

CARON Josianne et PORTELANCE Liliane, 2017, « Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique », *Formation et profession*, Québec, Presses de l'Université du Québec, n°25, pp. 34-49.

CORREA MOLINA Enrique et GERVAIS Colette, 2008, *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Direction de la Formation et de la Communication, 2014, *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*, Dakar, Éditions MEN.

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

LEBART Lucien et SALEM André, 1994, *Statistique Textuelle*, Paris, DUNOD.

LEE Yoon-Young, 2017, « Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel », *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, Sèvres, RIES, pp. 125-137.

LEJEUNE Christophe., 2019, *Méthodes en sciences humaine. Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer*, Bruxelles, 2e Édition De Boeck.

MAES Olivier et al., 2019, « Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement », *Revue Mesure et évaluation en éducation*, n° 42, Belgique, Université catholique de Louvain, pp. 35-61.

MÉNARD Louise, 2017, « Les effets de la formation à l'enseignement et de l'accompagnement des nouveaux professeurs d'université », Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : Connaissances, compétences et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 33-54.

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 en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Lyon.

PAUL Maeta, 2016, *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.

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

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*, N°18, Paris, Broché, p. 43-69.

VAN DER MAREN, Jean-Marie, 2003, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

VIALLE Frank, 2005, *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*, Paris, L'Harmattan.