

Encadrement des élèves-maîtres et développement professionnel des maîtres-conseillers: étude de cas dans la CEB de Boromo

Simon Pierre TIBIRI

Maître Assistant en Sciences de l'Éducation/Andragogie

École normale supérieure/Koudougou/Burkina Faso

Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation et Politiques éducatives

Courriel : pieresimon@gmail.com

Youndira Nestor KAMOUBA

Inspecteur de l'Enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF)

DREPPENF des Cascades

Courriel : youndirak16@yahoo.com

Pangayi Evariste YEHOUN

Inspecteur de l'Enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF)

DREPPENF des Hauts-Bassins

Courriel : yehounevariste@yahoo.fr

Résumé

Le stage pratique est un moment clé de la formation des élèves-maîtres au Burkina Faso. Toutefois, compte tenu notamment du nombre de stagiaires qu'accueillent les écoles d'application, ce stage est souvent analysé sous l'angle de la charge de travail qu'il occasionne pour les maîtres-conseillers. Dans la présente étude, nous avons opté d'appréhender plutôt le stage sous l'angle des bénéfices que les maîtres conseillers peuvent en tirer, en termes de développement professionnel. Ce faisant, notre principale préoccupation a été de savoir en quoi l'encadrement des stagiaires dans les écoles d'application participait au renforcement des compétences professionnelles des maîtres-conseillers. Suite à une approche qualitative, consistant essentiellement à analyser des données issues d'entretiens, nous sommes parvenus à la conclusion que l'encadrement des élèves- maîtres contribue aussi au développement professionnel des maîtres-conseillers qui y sont impliqués pour peu que certaines dispositions soient respectées.

Mots-clés : développement professionnel, activité constructive, efficacité dynamique, compétence ; stage pratique.

1 PROBLEMATIQUE

La formation initiale d'un enseignant doit l'outiller pour qu'il soit à la hauteur de ce qui est attendu de lui sur le terrain professionnel (Clerc, 1998). Pour ce faire, le Burkina Faso met en œuvre une formation en alternance se déroulant d'abord dans les écoles de formation initiale, en l'occurrence les Écoles nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) et les Écoles privées de Formation des Enseignants du Primaire (EPFEP), ensuite dans les écoles

d'application (EA). Le nombre d'EA est passé de 623 en 2013-2014 avec 7602 élèves-maîtres (EM) à 1223 en 2016-2017 avec 15967 EM. Dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Boromo, où se déroule la présente étude, chaque EA accueillait en 2016-2017 en moyenne 15 EM.

Les écoles comptant généralement 6 classes, l'on se retrouve avec 2 ou 3 EM par classe et par maître conseiller (MC). En conséquence, les MC ont tendance à appréhender l'encadrement des EM comme un fardeau. Aussi, outre le fait que la présence d'un observateur influence d'une manière ou d'une autre l'activité de l'opérateur observé (Clot, 2011), l'on a pu enregistrer des difficultés de collaboration entre MC et EM, voire des comportements inappropriés de certains MC (Zangré, 2013). Ces dérives sont d'autant moins surprenantes que les MC ne bénéficient pas de formations spécifiques les préparant à jouer leur partition. Pourtant, sans remettre en cause la charge de travail qu'occasionne nécessairement l'encadrement des stagiaires, nous nous demandons si cette activité d'encadrement des EM dans les EA ne participe pas aussi du développement professionnel des MC.

2 CADRE THEORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

En formation initiale, le stage est une période de formation pratique qui se situe soit en cours d'études, soit entre la fin des études et le début de l'activité professionnelle (Legendre, 2005). Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, le stage est la période de séjour de l'EM dans une EA, période au cours de laquelle il s'essaie à la pratique pédagogique : « le stagiaire quitte, pour une période plus ou moins longue, le monde du discours pour pénétrer celui de l'expérience » (Pelpel, 1989, p.3). Moment privilégié d'immersion dans la pratique professionnelle, le stage permet aux EM s'imprégner de la réalité du métier.

Appelé au Burkina Faso « stage de pratique accompagnée » (MENA, 2016), le stage désigne l'ensemble des activités menées par le stagiaire dans les EA. Il devra notamment permettre aux stagiaires de/d' :

- s'imprégner de l'organisation administrative, matérielle et pédagogique des structures éducatives ;
- observer des séquences pédagogiques conduites par des MC ;
- s'exercer à la pratique classe;
- repérer des difficultés survenant en situations d'enseignement-apprentissage authentiques et rechercher des solutions permettant de les surmonter.

En somme, le stage est essentiellement une activité orientée vers le stagiaire, censé y apprendre le métier d'enseignant. En effet, les concepteurs de ce dispositif de formation ne prennent pas en compte ce que peuvent retirer les MC de leurs activités d'encadrement des stagiaires. Pourtant, pour les promoteurs des théories de l'activité, spécifiquement la clinique de l'activité (Clot, 2011) et la didactique professionnelle (Pastré, 2011), toute activité comporte deux (2) dimensions : une facette productive, l'autre constructive.

L'activité productive est ce que l'homme au travail produit en agissant, en faisant ce qu'il a à

faire. Pour l'enseignant, il s'agit de la mise en œuvre de ses activités d'enseignement-apprentissage au profit de ses élèves. Dans le cas de l'encadrement des EM, il s'agit de ce que fait le MC pour aider l'EM à atteindre les objectifs du stage pratique.

L'activité constructive quant à elle, renvoie aux transformations que produit l'activité productive sur l'opérateur. Elle est favorisée par une analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité, notamment dans la perspective d'une activité ultérieure (Pastré, 2011). L'activité constructive qui résulte généralement de l'activité productive est particulièrement présente dans les temps de rétroaction et d'entretien pédagogiques.

Pour la didactique professionnelle, toute situation de travail est potentiellement formative et créatrice de connaissances spécifiques : c'est dans le travail que la plupart des adultes rencontrent leur développement professionnel (Pastré, 2011). Les entretiens post pratique classe et, de manière générale, les moments d'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité sont donc particulièrement importants puisqu'ils sont susceptibles de contribuer au développement des compétences professionnelles des interlocuteurs en présence.

Explorant les conditions du développement du pouvoir d'agir de l'adulte au travail, Clot (2011) fait transparaître la différence entre l'activité réalisée et « le réel de l'activité ». Pour lui, l'activité réalisée ne peut être complètement observée car le non réalisé, possible ou impossible, en fait partie. Pour lui, l'activité recèle en elle-même et ce qui est réalisé et ce qui a été contrarié, suspendu ou empêché que Clot (2011) appelle le « négatif de l'activité ». C'est dire que l'action réalisée et observable n'est pas toute l'activité car le non réalisé en fait aussi partie. Ce négatif de l'activité constitue le moteur et l'énergie de cette activité. En conséquence, il est complexe de procéder à une analyse du travail dans des domaines comme l'enseignement-apprentissage car « l'activité d'un sujet (enseignant, élève) n'est pas réductible à ce qu'il fait en situation » (Vinatier, 2013, pp.25-26). Ce qui est observable peut bien être la portion congrue comparée à ce qui reste inaccessible à l'observateur externe et parfois à l'observé lui-même, surtout s'il ne procède pas à une analyse de ses pratiques.

Ce négatif de l'activité permet d'entrevoir ce qui pourrait être fait, de même que les bénéfices ultérieurs qu'on pourrait en tirer. Dans une perspective de développement du pouvoir d'agir, Clot (2011) convoque le concept « d'efficacité dynamique » qui invite à considérer non seulement l'atteinte des objectifs visés mais aussi le potentiel de créativité qui en découle. Ainsi, l'efficacité ne consiste pas seulement à atteindre les objectifs fixés mais aussi à être capable de se montrer créatif en se fixant de nouveaux objectifs.

Clot (2005) met également en évidence les perturbations créées par l'observation sur la personne observée. Ainsi, l'observation influence non seulement le sujet observé mais aussi l'observateur. En effet, « toute observation du travail d'autrui est une action sur autrui [...] l'observation du travail produit des résultats pour le chercheur en terme de connaissance [...] Elle produit aussi de l'activité chez l'observé » (Clot, 2005, p.3). À propos de ce type d'observation, Wallon affirmait que le fait de se savoir observé génère chez celui qui se sait observé une sorte d'obsession à propos de l'attitude à adopter, un besoin de s'adapter à la présence de l'observateur qui se superpose à la gestion de l'action en cours (Clot 2005). De ce fait, observé dans sa prestation, l'agent se sent contraint de se surpasser. Il s'interroge sur ce qu'il fait, ce qu'il aurait dû faire ou aurait voulu faire.

Dans la mesure où l'encadrement des stagiaires est une activité des MC susceptibles de générer de

l'activité constructive pour eux-mêmes, nous faisons l'hypothèse que l'encadrement des EM renforce les compétences professionnelles des MC. De manière plus précise, nous formulons les hypothèses spécifiques suivantes :

- l'encadrement des EM entraîne une réorganisation qualitative du travail des MC ;
- la modification qualitative de la prestation du MC du fait de la présence du stagiaire est source de développement professionnel du MC.

3 ELEMENTS DE METHODOLOGIE

Nous avons opté pour une méthode qualitative privilégiant les données issues essentiellement de l'observation directe d'acteurs et d'entretiens. Les guides d'entretien ont été conçus, l'un à l'intention des MC, l'autre à l'adresse des directeurs des écoles d'application. Les données recueillies grâce à ces outils ont fait l'objet d'une analyse par triangulation.

Dans la logique des études qualitatives, bien que le phénomène étudié puisse être observé et analysé à plus grande échelle, nous avons visé une zone d'étude limitée : les écoles d'application de la CEB de Boromo dans la province des Balé au Burkina Faso. En 2017, cette CEB comptait vingt-trois (23) écoles dont six (06) EA. Avec un personnel fort de 153 enseignants en classe, cette CEB accueillait 95 EM venant des ENEP et des EPFEP. Nous nous sommes donc focalisés sur les acteurs-clé de ces écoles d'application : les MC et les DE.

Les MC étant nos principaux informateurs, de manière aléatoire, nous en avons choisi quatre (04) par école d'application dans toutes les classes à l'exception du CM2. Les choix enseignants titulaires des CM2 ont été écartés parce qu'ils sont surtout préoccupés par les examens scolaires de fin d'année de leurs élèves. Les six (06) Directeurs des écoles d'application ont, quant à eux, été tous retenus.

En somme, nous nous sommes entretenus avec 24 MC et 6 directeurs d'école (DE). En outre, nous avons pu procéder à des observations directes de séances pratiques lors des visites de classes ou sur rendez-vous avec le MC. Les données recueillies auprès des DE sont surtout utilisées pour préciser, confirmer ou nuancer certaines informations reçues des MC.

4 RESULTATS

4.1 De la réorganisation qualitative de la prestation du maître-conseiller

Les données des observations, d'une part, celles des entretiens avec les DE et les MC d'autre part, permettent de dire que les MC tiennent compte, de diverses manières, de la présence des stagiaires. Ainsi, du fait de la présence des EM, les MC ont tendance:

- - à s'efforcer à réussir leurs prestations ;
- à assurer une bonne occupation spatio-temporelle de la classe;
- à inciter les stagiaires à bien suivre les différentes leçons;
- à contrôler davantage leurs comportements, leurs paroles, leurs gestes et leurs actions en

situation professionnelle. Ainsi, un MC affirme: «...je contrôle toutes mes paroles et actions [...] je les invite à bien suivre et je les surveille aussi » (MC12C).

Pour leur part, les DE confirment aussi que les MC sont généralement assidus et ponctuels, Ils expliquent cela notamment par la présence des stagiaires. Ainsi pour DE6, «avec la présence des stagiaires, ils sont obligés de venir plus tôt ».

De même, tous les DE affirment que les préparations sont régulières et 5/6 DE les trouvent de bonne ou d'assez bonne qualité. Ainsi, DE2 qui juge les préparations de qualité passable justifie cela par le fait que «...il y en a qui comptent sur leur longue expérience surtout quand ils ont déjà beaucoup tenu la même classe ».

Tous les DE interviewés reconnaissent également que les préparations de leçons des MC sont conformes aux principes pédagogiques édictés et aux démarches méthodologiques en vigueur. Ils justifient cela par le fait que les MC sont soucieux de ne pas être la risée des stagiaires qui ne sont plus des ignorants en matière de pédagogie. Aussi s'échinent-ils à leur inspirer confiance, notamment en incarnant l'image de l'enseignant exemplaire. DE5 affirme à ce propos que « ...c'est leur raison d'être pour mériter le titre de MC ».

4.2 De la modification qualitative des prestations des MC suite à l'encadrement des EM

L'accompagnement des EM se traduit pour les MC notamment par la prise d'initiatives, la pratique de l'analyse réflexive et la recherche de l'efficacité dynamique.

Ainsi, 22/24 MC affirment prendre des initiatives personnelles pour réussir l'encadrement des stagiaires. Ils justifient leur action par un désir d'assurer une formation complémentaire aux stagiaires dont ils ont la charge. Ces initiatives sont notamment le suivi individualisé des stagiaires, la formation à la bonne graphie des lettres, la mise à la disposition des EM de documents personnels, la formation aux examens professionnels futurs, des conseils pour affronter et réussir la vie professionnelle et sociale. C'est ainsi que MC12C affirme :

« ...tous ces documents que voici sont personnels. Les stagiaires les exploitent pour mieux réussir leurs préparations,...je leur demande parfois de me donner fortuitement la méthodologie de telle ou telle leçon,...je leur donne des exercices pour le relèvement du niveau en français,...je les entraîne en dissertation dans la perspective du test d'intégration,...parfois même je leur donne des conseils pour la vie sociale au regard de mon expérience. »

Ces initiatives peuvent améliorer les capacités opérationnelles des MC car eux aussi apprennent en faisant apprendre. Les rares MC qui ne s'investissent pas ainsi justifient leur attitude par le fait que :

- « Certains stagiaires portent des écouteurs pour musique en classe, comment peut-on vraiment nous surpasser pour eux ? » (MC4A).

- « Ils ne sont pas motivés à apprendre, ils apportent même des romans en classe... » (MC23S3).

Pour ce qui est de l'analyse réflexive, particulièrement propice au développement professionnel (Pastré, 2011), tous les MC interviewés affirment la pratiquer. Ils justifient cela par le fait qu'il est nécessaire de s'assurer que :

- la démarche suivie est la bonne et qu'elle a été comprise des stagiaires ;
- les techniques et procédés utilisés sont les meilleurs ou s'ils gagneraient à être revus.

Ainsi, pour MC21E par exemple, « tout enseignant qui ne se pose pas de questions après sa pratique classe devrait cesser d'enseigner [...] c'est la pierre angulaire de la pédagogie, ce questionnement constant. »

L'analyse réflexive se fait notamment par le biais de l'entretien post-observation de leçons. Selon les DE, cet entretien comporte des avantages aussi bien chez le stagiaire que chez le MC. En effet, selon DE1, « *les MC eux-mêmes découvrent leurs tares qu'ils corrigent...leurs prestations s'en trouvent améliorées* ». Pour sa part, DE3 estime que « *ça permet de se remettre en cause et de s'améliorer, ils (MC) développent leurs compétences et cela s'observe lors de mes visites de classes* ».

Lorsque c'est le MC qui doit observer le stagiaire en situation d'essai, cela se traduit par la prise de dispositions spécifiques. Selon les MC, cela développe leurs facultés intellectuelles et contribue à leur développement professionnel : « Tout se passe comme si le travail était fait doublement car le maître-conseiller se met en état de pouvoir à tout moment remplacer le stagiaire en cas de nécessité » (MC16D). Pour les DE, l'encadrement des EM favorise l'efficacité dynamique des MC dans la mesure où, pour être à la hauteur de leurs tâches, les MC se doivent constamment renforcer leurs connaissances professionnelles.

La synthèse de notre grille d'observation directe de certaines pratiques enseignantes des MC révèle aussi que, d'une manière générale, une grande majorité des MC impliqués dans la présente étude font preuve de pratiques professionnelles satisfaisantes.

5 DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

L'analyse des données fait ressortir que l'encadrement des EM a une influence positive sur le développement professionnel des MC sur divers plans. Ainsi, du fait de l'entretien pédagogique post-observation de séances d'enseignement-apprentissage, il a été noté notamment, d'une part, une réorganisation du travail du MC du fait de la présence des EM, d'autre part, la modification qualitative de sa prestation.

Pour la réussite de leurs tâches d'enseignement et d'encadrement, les MC ont fait preuve de ponctualité et d'assiduité. En outre, du fait de la présence des stagiaires, ils s'efforcent à donner l'exemple sur divers plans. Ainsi, ils œuvrent à soigner la qualité de leurs préparations des leçons, ceci d'autant plus que certains stagiaires suivent le déroulement des séances d'enseignement-apprentissage en la confrontant systématiquement aux prescriptions des documents de référence. « *Nous sommes obligés d'être méticuleux dans nos préparations pour ne pas être ridicules devant les stagiaires surtout lors des échanges pendant l'entretien du soir* » (MC6B). En plus, ces préparations prennent en compte toutes les disciplines, notamment celles que de nombreux enseignants choisissent de ne pas enseigner,

quoique faisant partie des programmes. La préparation supposant la recherche, la mobilisation la synthèse de nombreuses données, l'encadrement des EM met les stagiaires dans une posture propice au développement professionnel.

L'exemplarité nécessite également le respect par les MC des principes pédagogiques et des approches méthodologiques. Le respect de cette disposition est d'autant plus nécessaire que les stagiaires doivent être bien imprégnés des principes pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement de chaque discipline. En effet, si le développement professionnel résulte de la réorganisation par élargissements ou ruptures des manières d'agir, de penser ou de sentir (Pastré, 2005) les activités du stage pratique y contribuent ainsi en donnant à voir aux stagiaires ce qui est attendu par l'institution scolaire.

L'étude a également mis en relief le fait que le dessein des MC n'est pas seulement de s'acquitter de leur tâche. En effet, la grande majorité des MC prend des initiatives personnelles dans le but de bien former les stagiaires qui leur sont confiés. Ces initiatives personnelles ont pour but de combler certaines lacunes constatées ou de développer le potentiel existant. Les MC font donc ainsi preuve non seulement de mètis (Jobert, 2011) mais aussi d'efficacité dynamique (Clot, 2011). Cela contribue non seulement au renforcement des compétences professionnelles des EM mais aussi à celui du MC.

La prise d'initiatives par les DE traduit aussi leur volonté d'efficacité dynamique. Ainsi, lors de l'encadrement des EM, les MC vont au-delà de ce qui est prescrit et/ou individualisent l'approche d'encadrement selon les spécificités du stagiaire. La plupart des dispositions prises par les MC pour une modification qualitative de leurs prestations participent donc de la recherche de l'efficacité dynamique, donc du développement professionnel.

L'étude a permis d'enregistrer des modifications qualitatives des prestations des MC se traduisant notamment par la prise d'initiatives personnelles par les MC, leur pratique de l'analyse réflexive et leur recherche de l'efficacité dynamique. En conséquence, nous pouvons dire que l'encadrement des EM favorise le développement professionnel de ces MC.

CONCLUSION

L'hypothèse selon laquelle l'encadrement des EM contribue de manière significative au développement professionnel des MC est confirmée étant donné que, du fait de la présence et de l'encadrement des EM, les MC réorganisent leurs activités professionnelles et font preuve de prestations professionnelles de meilleure qualité. Ainsi, non seulement ils prennent en compte toutes les disciplines du programme et se conforment aux prescriptions officielles, mais aussi ils font preuve d'initiatives et s'échinent à être à la hauteur des attentes. Cela ne peut être qu'un adjuvant au développement professionnel d'autant plus que l'encadrement des EM est ponctué d'entretiens post-observation de séances d'enseignement. En effet, tous les MC mènent effectivement l'entretien post pratique classe. Permettant de revenir sur l'activité déjà menée, cet entretien est essentiel pour le développement de la dimension constructive de l'activité (Pastré, 2011) et l'efficacité dynamique (Clot, 2011).

Vu l'importance du stage pratique, il est regrettable qu'il soit souvent émaillé de revendications corporatistes relatives notamment aux indemnités dont souhaiteraient bénéficier les MC. Tout en souhaitant que ces revendications puissent trouver une solution

satisfaisante pour toutes les parties prenantes afin que ce maillon essentiel de la formation professionnelle puisse se dérouler dans la quiétude, il conviendrait aussi de les motiver davantage, notamment en mettant plus en relief le potentiel de développement professionnel de cette activité pour eux. En outre, les conclusions de diverses recherches dont OPERA (Altet, 2015) et IFADEM (2019), incitent à renforcer les verbalisations des acteurs relatives à leurs pratiques professionnelles. Dans cette logique, les MC devraient pratiquer systématiquement les entretiens pré-observation de séances d'enseignement en sus des entretiens post-observations qu'ils pratiquent actuellement. Toutefois, l'ensemble du dispositif du stage pratique ne serait-il pas plus efficace si les MC étaient systématiquement et expressément formés à le mettre en œuvre et à pratiquer de ce fait des entretiens pédagogiques plus conformes aux démarches préconisées par les théories de l'activité ?

BIBLIOGRAPHIE

- Clerc, F. (1998). *Profession enseignant: débiter dans l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Clot, Y. (2005, juillet 4-6). *Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité?* Consulté le janvier 2015, sur univ-lyon2.fr: <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/programme.html>
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi, *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 17-39). Paris: Presses universitaires de France.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants ?* Paris: ESF.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans P. Carré, & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (éd. 3e, pp. 357-380). Paris: Dunod.
- MENA [Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation]. (2016). *Instructions relatives au stage pratique des élèves-enseignants/élèves-enseignantes des écoles de formation des enseignants/enseignantes du primaire dans les CEB, année scolaire 2016-2017*. Ouagadougou.
- MENA. (2013). *Arrêté N° 2013-040/MENA/DGEB/DDEB du 21 mai 2013 portant création, organisation et fonctionnement des écoles d'application*. Ouagadougou.
- Minougou, A., Salia, H., Sawadogo, N., & Tibiri, S. P. (2019). *Mieux exercer ses fonctions de directeur d'école*. Récupéré sur www.ifadem.org: <https://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2020/03/20/ifadem-burkina-faso-livret-directeur-decole-mieux-exercer-ses>
- Pastré, P. (2005, avril). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation Permanente, Analyse du travail et formation*(165), pp. 29-46.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation: objectifs et stratégies d'apprentissage*. Paris: Bordas.

Tibiri, S. P. (2015). *Intégration pédagogique des TIC pour le développement professionnel: le cas de l'accompagnement hybride de mémoires professionnels à l'ENS-UK au Burkina Faso*. Thèse unique de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Koudougou, Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Evaluation et de Politiques Educatives [LAPAME], Koudougou.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck éducation.

Zangré, P. (2013). *L'encadrement des élèves-maîtres des écoles privées de formation des enseignants du primaire dans les écoles d'application*. Mémoire de fin de formation à l'emploi d'Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, Université de Koudougou, Ecole normale supérieure, Koudougou.