



Transmettre

Revue transdisciplinaire
Volume 1, N° 4-Janv-Juin 2017

CULTURE, LIEU ET VECTEUR DE TRANSMISSION



DOSSIER
CULTURE AFRICAINE ET
DISPOSITIFS SCOLAIRES

REVUE TRANSDISCIPLINAIRE

TRANSMETTRE

Volume 1 , N° 4- Janv-Juin 2017

**Équipe de Recherche sur les Paradigmes et les
Dispositifs de Formation dans les pays en développement
(ERPD)**

**Université de Lomé
01 BP 1515 Lomé**

ISSN 2414-8156

TRANSMETTRE **REVUE TRANSDISCIPLINAIRE**

DIRECTRICE DE PUBLICATION

Maryse QUASHIE, Maître de Conférences, Sciences de l'Éducation

SECRETARIAT DE REDACTION

Roger E. FOLIKOUE, Maître-Assistant Philosophie Politique,
Candide Achille A. KOUAWO, Assistant Sciences de l'Éducation

COMITE SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

- Datè F. GBIKPI-BENISSAN, Professeur, Sciences de l'Éducation, Université de Lomé, Togo
- Colette GERVAIS, Professeure Honoraire, Sciences de l'Éducation, Université de Montréal P.Q., Canada
- Serge GLITHO, Professeur Littérature Allemande, Université de Lomé, Togo
- Adovi N'Buéké GOEH-AKUE, Professeur, Histoire Économique, Chaire UNESCO *Rayonnement de la pensée africaine et préservation du patrimoine*, Université de Lomé, Togo
- Gbaklia Elvis KOFFI, Maître de Conférences, Didactique des arts, École Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire
- Komi KOSSI-TITRIKOU, Professeur, Anthropologie, Université de Lomé, Togo
- Gilbert VINCENT, Professeur Émérite, Philosophie, Université de Strasbourg, France

NUMÉRO ISSN : 2414-8156

ADRESSE ET CONTACTS

Pour les contributions, veuillez vous adresser à la rédaction :

redaction@revuetransmettre.org

Tous les autres renseignements et contacts sont disponibles sur le site web : www.revuetransmettre.org.

LIGNE EDITORIALE

La revue reçoit des articles dans tous les domaines de Sciences de l'Homme (sciences de l'éducation, sociologie, histoire et archéologie, philosophie, anthropologie, communication), mais aussi dans tout autre domaine à condition que la transmission soit au cœur de la problématique développée.

Trois types de contributions sont publiés dans la revue : des articles rendant compte de la recherche universitaire et répondant donc aux normes des différentes sciences dont la revue se réclame ; des articles faisant état d'une réflexion de l'auteur et qui prennent donc la forme de courts essais ; des articles faisant état d'innovation(s) en cours ou proposant une réflexion prospective en réponse à telle ou telle problématique d'actualité.

Périodicité

La revue est semestrielle (deux numéros par an).

Présentation des articles

Tous les textes sont rédigés en français. La longueur des textes est de 10 000 mots au plus (espaces, coordonnées, titres et références bibliographiques incluses).

Les textes sont présentés en taille 12 ; à interligne 1,5 ligne ; justifié ; espace-ment : avant 6 pt, après 6 pt ; avec marges supérieure, inférieure, gauche et droite de 2,50 cm.

Trois niveaux de titre sont permis et doivent être numérotés et mis en forme selon les indications ci-dessous : niveau 1 = 1. ; niveau 2 = 1.1. ; niveau 3 = 1.1.1.

Composition

Le titre concis et explicite. Les noms et prénoms des auteurs, le département de l'organisation dans lequel ils exercent leur activité puis le nom de l'organisation elle-même. Le résumé (150 mots au maximum) en français qui définit l'objet et les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées 5 à 8 mots-clés. Le texte avec les sous-titres (3 niveaux de titre au maximum). Les références bibliographiques. Les notes doivent être rassemblées sur une page distincte, en numérotation continue, à la fin du document. Les coordonnées de tous les auteurs : adresse professionnelle et électronique.

Gestion des contributions

Pour être publié dans *Transmettre* l'auteur soumet un article conforme aux règles éditoriales de la revue ; joint une participation de 25 000 CFA (40 euros).

La rédaction, dans un délai de quatre à six semaines, notifie sa décision à l'auteur. Trois décisions sont possibles : à publier en l'état ; à publier après corrections (celles-ci sont indiquées) ; refusé (des explications sont données).

Tout auteur a droit à un tiré-à-part de sa contribution.

SOMMAIRE

EDITORIAL..... 9

REFLEXIONS

RESISTANCES SOCIALES A L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE. CONTRIBUTION A LA REFLEXION SUR LE NIMBY EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE. Mamoutou TOURE, Lazare TIA (Université F. Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire)..... 11

QUELS PROFILS DE FORMATION POUR UNE CULTURE DU CHANGEMENT ? Maryse QUASHIE (Université de Lomé, Togo)..... 27

Y A-T-IL DES CULTURES PLUS APTES A PORTER LES VALEURS DEMOCRATIQUES ? Ekoué FOLIKOUE (Université de Lomé, Togo)..... 43

DOSSIER : CULTURE AFRICAINE ET DISPOSITIFS SCOLAIRES

LES DISPOSITIFS SCOLAIRES ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU JEUNE SCOLAIRE, Koffi A. AGBOTRO (Université de Lomé, Togo)... 57

LES OBSTACLES A LA SCOLARISATION ET A LA SCOLARITE DES FILLES A L'UNIVERSITE DE LOME : IMPACT DES PRATIQUES FAMILIALES ET INSTITUTIONNELLES, Koffi SENAYAH, Akimou TCHAGNAOU (Université de Lomé, Togo)..... 77

L'ECOLE TOGOLAISE FAVORISE-T-ELLE L'ORALITE? Kossi LODONOU (Université de Lomé, Togo) 89

LA PEDAGOGIE PAR APPRENTISSAGE GUIDE, UNE ALTERNATIVE AU COURS MAGISTRAL COMME CANAL DE LA CULTURE UNIVERSITAIRE ? Jean-Claude HOUNMENO, (ENS, Porto-Novo, Bénin) 117

RECHERCHE

SAVOIRS D'EXPERIENCE ET CULTURE DE LA PROFESSIONNALITE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE AU BENIN, Christian ADEKOU, Abdel Rahamane, BABA-MOUSSA (Université d'Abomey Calavi, Bénin, INJEPS, Bénin) 129

LE MYTHE DANS LA PENSEE TOUAREG, Moussa SEYNI, (Université de Tahoua, Niger)..... 141

NOTRE EQUIPE DE RECHERCHE

SOUTENANCE 159

RECHERCHE

SAVOIRS D'EXPERIENCE ET CULTURE DE LA PROFESSIONNALITE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PRIMAIRE AU BENIN

Christian ADEKOU, Abdel Rahamane BABA-MOUSSA,
Université d'Abomey Calavi / INJPEPS, Bénin

RESUME

En dépit des critiques acerbes écartant la fonction enseignante de l'idée d'une profession, on observe chez les futurs enseignants, des savoirs pratiques construits par l'observation, par l'exemple, l'imitation, la reproduction et par la posture impositive des formateurs. Dans ce processus de construction des savoirs qui minimise la place de la réflexivité, il s'établit une forte relation hiérarchique ascendante entre le Conseiller Pédagogique (CP) et le futur enseignant des écoles primaires au Bénin. Cette emprise est confortée par un environnement professionnel propice au conservatisme des savoirs de l'expérience. La fonction enseignante se caractérise par une forte polarisation des pratiques autour des savoirs de l'expérience au détriment de la culture de la professionnalité. L'ampleur de cette emprise empêche le futur enseignant de prendre conscience de ses possibilités pour construire son savoir en toute intelligibilité. A travers un entretien-conseils où le futur enseignant "écoute" et où le conseiller pédagogique "parle", nous

mettons en exergue le développement d'une culture conservatrice des savoirs professionnels à travers la transmission de l'expérience du conseiller pédagogique au futur enseignant et avec comme fond de toile, le contraste entre cette culture et le contexte d'apprentissage caractérisé par le socioconstructivisme.

MOTS CLES : *Savoirs, savoirs de l'expérience, culture professionnelle, pratique réflexive.*

INTRODUCTION

Plusieurs savoirs se côtoient dans les écoles primaires publiques et les écoles de formation d'instituteurs et se transmettent soit entre enseignants, soit des enseignants aux élèves ou soit encore des formateurs aux futurs enseignants. Ainsi, par exemple, les enseignants peuvent exploiter dans la pratique, des savoirs d'experts qui leur sont transmis par les forma-

teurs ou des savoirs qu'ils construisent par eux-mêmes. Aussi leur est-il possible d'exploiter les savoirs curriculaires.

Les savoirs curriculaires correspondent aux discours, objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs sociaux qu'elle a défini et sélectionné comme modèle de la culture savante et de la formation à la culture savante. Ces savoirs se présentent sous forme de programme scolaire (objectif, contenu, méthode) que les enseignants doivent apprendre et appliquer . (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p.5).

Ils constituent une composante du savoir théorique, tout comme les savoirs disciplinaires, qui sont fortement sollicités dans l'acte pédagogique (Altet, 2012), et qui sont issus entre autres, de l'histoire, de la psychologie, de la géographie etc. L'enseignement se fonde d'une part sur les savoirs théoriques et d'autre part, sur les savoirs pratiques (dont les savoirs de l'expérience).

1. PROBLEMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL

1.1. Problématique : savoir d'expérience et construction d'une culture de professionnalité

Notre article se propose essentiellement d'étudier la place des sa-

voirs issus de l'expérience du formateur dans la construction des connaissances du futur enseignant en interrogeant ce type de savoirs au moyen de la littérature existante dans un contexte où le socio-constructivisme est censé occuper une place importante dans les apprentissages. Nous convenons que le formateur a, avant tout, une culture, un vécu, de l'expérience qui lui confèrent une posture qu'il peut exploiter dans l'exercice de ses fonctions. En action, il pose un ensemble d'actes découlant de son expérience voire de la routine, un aspect du savoir de l'expérience. Pour Leplat (1999), le savoir de l'expérience peut être désigné sous le vocable de « routines » (cité par Lenoir 2010, p. 98). La routine n'est pas un savoir prescrit et, quel que soit la nature du référentiel, ce dernier ne tiendra pas compte des savoirs de l'expérience (Lenoir, 2010). Uwamariya et Mukamurera (2005), considèrent les savoirs de l'expérience comme étant des savoirs pratiques, personnels, produits par le formateur (ici le conseiller pédagogique) lui-même au fil de ses expériences. Dans des conditions où la dimension de l'expérience n'est pas prescrite et n'est nullement inscrite dans les différents référentiels, on peut s'interroger sur la place que le Conseiller Pédagogique accorde aux savoirs de l'expérience. Ce

dernier exploite-il ce type de savoir dans ses interactions avec les futurs enseignants ? Cette préoccupation est importante surtout quand on sait que des analyses comme celles de Tardif, Lessard, Lahaye (1991), concluent que l'enseignement ne se résume pas à la transmission des connaissances déjà constituées. Le savoir de l'expérience est en grande partie présent et se transmet comme un patrimoine légué au futur enseignant. En revanche, le conservatisme qui caractérise les pratiques professionnelles peut constituer un frein au développement d'une autonomie professionnelle. Après avoir défini le contexte qui caractérise l'enseignement/apprentissage au Bénin, nous analyserons l'entretien-conseils d'un Conseiller Pédagogique avec les futurs enseignants. Cette analyse contribuera à apprécier le modèle de construction de l'identité professionnelle du futur enseignant.

1.2. L'approche par compétences comme champ d'action de la pratique réflexive

Il est difficile de se départir des connaissances antérieures de l'apprenant lorsque les fondements théoriques de l'apprentissage prennent appui sur le socioconstructivisme. La construction de savoirs dans ce contexte passe par l'identification des prérequis de

l'apprenant. Cette construction de savoir, axée sur le socioconstructivisme constitue l'un des leviers principaux de l'Approche par Compétences (APC). L'APC modifie les pratiques enseignantes (ou celles du formateurs) qui sont désormais organisées autour de la construction de compétences. Pour Méziane, « *l'approche par compétence met en situation les apprentissages et permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages.* » (Méziane, 2014, p. 7). On retrouve dans l'APC un processus cognitif dans l'action passant par la réflexivité. On est donc en droit de considérer l'APC comme réel champ d'action de la pratique réflexive.

La pratique réflexive décrite par Altet (2014) et renchériée par plusieurs chercheurs, considère que les savoirs peuvent être discutés et objectivés. Ainsi, tout acte pédagogique peut être discuté, analysé, et/ou remis en cause. L'essentiel est d'en tirer le meilleur profit et que la finalité puisse favoriser l'émergence de savoirs construits par l'acteur lui-même. La construction d'une posture réflexive nécessite que le Conseiller Pédagogique puisse se remettre en cause et se départir des anciennes habitudes. Il lui revient de considérer sa pratique comme étant certes, issue d'un réel processus de construction mais aussi comme

étant une pratique non figée.

Il importe donc de questionner les pratiques enseignantes. Il convient de savoir si l'exercice de la fonction enseignante dans le contexte du Bénin, tout comme la formation des enseignants, intègre des pratiques suscitant la réflexion dans l'action, par l'action et pour l'action ? En effet, former le futur enseignant en marge de ce principe pourrait freiner le développement, non seulement de l'identité professionnelle du futur enseignant, mais aussi de la culture des compétences et de la professionnalité. Les développements suivants permettent de faire, sur cette base, une lecture de l'influence du Conseiller Pédagogique sur le futur enseignant au cours de sa formation.

2. ASPECTS METHODOLOGIQUES : LA PRATIQUE DE CLASSE ET L'ENTRETIEN-CONSEIL

Le présent article s'appuie sur une analyse secondaire des données d'une enquête plus globale (Baba-Moussa et Adékou, 2017). L'analyse porte plus spécifiquement sur un entretien-conseil réalisé entre un Conseiller Pédagogique et un futur enseignant, suite à une séquence d'apprentissage cogérée par les deux acteurs (futur enseignant et conseiller Pédagogique). Comme dans les cas de la cogestion, le Conseiller Pédagogique est

intervenu pour aider le futur enseignant à surmonter les difficultés que ce dernier a rencontré lors du déroulement de la séquence de classe. La cogestion consiste en l'intervention spontanée, à des moments précis, de l'observateur qu'est le Conseiller Pédagogique, dans la séquence d'apprentissage afin d'aider l'enseignant (ici le futur enseignant), par démonstration ou par explication, à faire passer son message et à faciliter l'interaction avec les apprenants.

Le futur enseignant, stagiaire qui a été observé intervient dans un complexe de la ville de Porto-Novo au Bénin où tient le cours moyen niveau 1 (CM1) avec un effectif de 72 élèves dont 31 garçons et 41 filles. Il a déroulé une séquence d'apprentissage en lecture oralisée en français. Le Conseiller Pédagogique a assisté le maître durant toute la séquence de classe. A la fin de cette séquence de classe, le Conseiller Pédagogique a organisé un entretien non seulement avec le futur enseignant titulaire de la classe où l'observation a eu lieu mais aussi avec tous les stagiaires (au nombre de quatre) de même que les directeurs (03) du complexe qui eux, n'avaient pas assisté à la séquence. L'entretien-conseils qui a suivi cette séquence de classe a duré environ 30 minutes.

Nous nous inspirerons des travaux de Andréani et Conchon (2002)

sur l'analyse du contenu pour analyser le corpus de l'entretien-conseils. En effet, l'analyse de contenu proposée par ces chercheurs offre deux (02) pistes fondées sur l'unité syntaxique et l'unité sémantique. Pour ce qui nous concerne, l'unité syntaxique sera retenue comme mode de traitement du verbatim issu de l'entretien-conseils. Elle permet de mettre en exergue la place qu'occupent les savoirs de l'expérience dans la démarche du Conseiller Pédagogique. Selon Andréani et Conchon, l'unité syntaxique peut être une unité verbale ou linguistique où, ce sont les mots principaux d'une phrase qui sont recherchés. Mais il peut également être question d'identifier l'unité lexicale. Dans ce cas, les mots clés, substantifs, adjectifs, verbes, noms... seront recherchés dans l'interview ou dans le verbatim. Toujours grâce à ce type d'analyse, il est possible de procéder par une unité psycholinguistique qui permet de mettre en exergue les façons de dire, les intonations, les interjections. Nous avons donc eu recours de façon générale à l'unité syntaxique pour rendre compte de la réalité de l'accompagnement.

3. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Le traitement des données a permis de faire ressortir des informations pertinentes relatives, d'une part, à la transmission de l'expérience du CP et, d'autre part à l'organisation de la formation. Les analyses faites renvoient à trois aspects :

- la posture du Conseiller Pédagogique lors de l'entretien-conseils ;
- l'emprise du Conseiller Pédagogique sur le personnel enseignant ;
- l'absence d'une marge de manœuvre dans la construction des savoirs du futur enseignant.

3.1. La posture du Conseiller Pédagogique lors de l'entretien-conseils.

Dans l'extrait ci-après, nous identifions plusieurs formules émanant des savoirs de l'expérience. La démarche du CP est faite de constats séquencés par des appréciations de diverses natures. Ensuite, le CP propose ou impose sa démarche, celle dont il a connaissance qu'il étaye avec un argumentaire issu de son expérience.

« ...Aujourd'hui la maîtresse a fait la lecture systématique. Elle est allée directement au manuel.
Non ! Partir d'abord de l'intro-

duction. Comme vous connaissez vos enfants qui ne participent pas activement là. - Vous pouvez même partir d'une image - Là vous voyez ceci là - ça ressemble à quoi ? Et aujourd'hui, **ah !** Nous allons lire un texte **hein** qui va parler de quelque chose de comme ça... donc suivez ! Vous allez observer les images. Vous allez lire le texte et imaginer le contenu du texte. Mais quand vous n'arrivez pas à lire texte vous allez faire quoi ? (15'20). Si la maîtresse a l'habitude de faire ça, aujourd'hui, les stratégies de lecture vont sortir seulement de la bouche de ces enfants. Ces enfants ont soif de connaître mais il y a quelques 2 ou 3 seulement qui animent et timidement la classe avec la maîtresse. **Donc rappelez chaque fois les stratégies**, les petites stratégies de lecture dans les basses classes là aux enfants » (extrait de l'entretien-conseils du Conseiller Pédagogique, 2016).

Cet extrait comporte des interjections auxquelles fait recours le CP soit pour dire que le futur enseignant fait fausse route (Non !), soit pour attirer l'attention du futur enseignant sur la formule proposée (ah) ou sur la formule qui peut marcher selon le CP. Comme pour proposer un style d'expression aux futurs enseignants qui devront à leur tour en faire usage dans leur classe pour, par exemple, rallier les élèves à leur cause, le CP uti-

lise un ton flexible voire adouci en guise d'exemple, un ton que le futur enseignant lui-même utilisera pour rallier les élèves à sa cause : « ... aujourd'hui, **ah !** Nous allons lire un texte **hein** qui va parler de quelque chose de comme ça... donc suivez ! ».

Le Conseiller Pédagogique adopte une démarche visant à transmettre un savoir-faire, un savoir pratique aux futurs enseignants. On se rend compte qu'il s'agit bien, de son ressenti, d'un savoir de l'expérience qu'il communique verbalement. Cette posture savante du CP ne tient pas compte de la perception du futur enseignant. Puisque, même les suggestions faites ont un caractère impositif. L'entretien garde très souvent un ton impératif avec un recours fréquent aux verbes à l'impératif tels que "Partir", "Rappelez", "situez", "continuez", "puis aux expressions comme "Ça peut aller ?", "Nous sommes d'accord ?". Ces verbes et expressions n'alimentent aucun doute sur l'allure de cet entretien.

Dans son discours, le CP avance un argumentaire qui expose les difficultés qui peuvent se poser au futur enseignant. Puisqu'il n'hésite pas à utiliser la forme conditionnelle (si, s'il) dans l'extrait ci-dessous, pour mettre en valeur les différentes options qui peuvent se présenter au futur enseignant au cas où ce dernier n'observerait pas strictement les règles édictées par

lui. Par exemple, le Conseiller Pédagogique, en présentant au stagiaire la démarche à suivre en lecture, dit ceci :

Lorsque je finis l'introduction et j'aborde la réalisation, je demande aux enfants, comme c'est de petits enfants, **si** le texte est long, je leur demande de lire silencieusement le premier paragraphe. **Si** je leur demande de lire tout le texte silencieusement, ces enfants s'amuse et ne lisent rien. Mais **si** vous les situez après ça, vous **posez** des questions sur ce paragraphe, ils vont répondre quelque chose. Mais **s'ils** se mettent à lire silencieusement tout le texte, alors qu'ils ne sont pas habitués à ça, c'est de petits enfants, vous n'aurez aucune réponse quand vous allez poser des questions. Donc **situez** les enfants ! (Extrait de l'entretien du Conseiller Pédagogique, 2016).

Le discours est cohérent. Le CP à une certaine assurance des propos avancés. Il propose et anticipe sur les difficultés, sur l'attitude de l'élève. Il anticipe en associant l'acte pédagogique proposé à une réponse attendue. En effet, le CP est conscient que lorsque certaines conditions ne sont pas réunies, l'élève ne réagira pas efficacement. C'est donc au regard de son expérience qu'il propose la démarche au futur enseignant. Cette emprise sur le futur enseignant rejaillit également sur les direc-

teurs et les autres futurs enseignants.

3.1. *L'emprise du Conseiller Pédagogique sur le personnel enseignant.*

L'entretien-conseils s'adresse aussi bien au futur enseignant qu'aux directeurs. L'ascendance est observée lorsque le Conseiller Pédagogique rend compte officiellement des insuffisances du futur enseignant à son responsable hiérarchique et aux autres stagiaires qui n'ont pas suivi la séquence. En effet, après les conseils donnés au futur enseignant, le Conseiller Pédagogique s'adresse à son directeur soit pour l'encourager, soit pour le conseiller ou encore pour légitimer une pratique. Mais par moments, le formateur est parfois embêté, et utilise soit un style direct, soit un style indirect pour s'adresser aux directeurs. Le style est direct lorsqu'il s'adresse aux directeurs ou lorsque le Conseiller Pédagogique interpelle directement le directeur concerné, comme dans l'exemple ci-dessous où le Conseiller Pédagogique encourage les directeurs :

« *Pour les directeurs vous faites toujours le travail. **Continuez !** à nous aider ... donc vraiment chers stagiaires, si vous voulez faire carrière dans ce sous-secteur ah là ! Il faut vous améliorer de façon constante. Il faut aller à*

l'école des ainés. Ils ont l'Expertise pédagogique à vendre ». (Extrait de l'entretien-conseils du Conseiller Pédagogique, 2016).

Les directeurs présents à la séance sont donc considérés comme étant dans la bonne direction et doivent continuer leur mission. Par contre, les futurs enseignants ne sont pas mieux valorisés car le Conseiller Pédagogique pense qu'ils doivent s'améliorer si vraiment ils souhaitent faire carrière dans la fonction. Le Conseiller Pédagogique emploie parfois un style indirect pour donner des conseils aux directeurs. Le propos ci-après est un exemple de style indirect employé par le Conseiller Pédagogique :

« ...**donc vous devez** vous montrer suffisamment disponibles, courtois, perméables aux conseils pour pouvoir avoir le maximum. **Si** les cahiers que vous avez là, si on ouvre ça, vous n'avez pas 5, 6 pages de conseils or vous êtes en train de boucler le sixième mois hein ! **Vous n'avez pas soif de connaître**. C'est ce qu'on a constaté et c'est ça qui fait que votre prestation Pédagogique n'est pas encore bonne... ». (Extrait de l'entretien-conseils du conseiller Pédagogique, 2016).

Les futurs enseignants disposent chacun d'un cahier dénommé cahier de conseils pédagogiques qui accompagne la préparation hebdomadaire de classe qu'ils soumettent aux directeurs d'écoles pour

visa. Le directeur a le devoir de viser la préparation de classe, c'est -à-dire qu'il doit donner son avis sur la qualité et le contenu de toutes les fiches pédagogiques et au besoin, mentionner ses remarques dans le cahier de conseils pédagogiques. Pour le Conseiller Pédagogique, ce cahier devrait être rempli de conseils du directeur d'école. Dans ce cas, il pouvait s'adresser directement au directeur et non au futur enseignant. On a l'impression que le futur enseignant est condamné à écouter et noter toutes les remarques sans distinction. Il ne lui est donc pas laissé la possibilité de s'exprimer, de faire un retour sur son action.

3.2. L'absence de marge de manœuvre dans la construction des savoirs du futur enseignant

Le sort du futur enseignant est comme scellé car après cet entretien-conseils qui duré 30 minutes, tout est dit qui conforte le directeur et qui désarme le futur enseignant bien que le directeur ne fut pas l'auteur de la séquence observée et décrite. Le contenu des extraits précédents ne montre pas une collaboration constructive entre stagiaire et CP. On se trouve en présence d'une acquisition de savoir au moyen d'un mode transmissif de pratiques traditionnelles liant les pratiques professionnelles à l'expérience individuelle et per-

sonnelle du formateur ou de l'aîné dont l'expertise et les connaissances sont vantées, valorisées et érigées en savoirs de référence.

Les pratiques de l'enseignant sont prédéfinies et les difficultés probables des élèves sont imaginées d'avance, du moins par le formateur et lui seul. Si l'on admet qu'il est possible de prévoir un ensemble d'activités de remédiation, on est moins convaincu que le futur enseignant, encore novice, puisse à la fois, intégrer dans sa pratique, tous les conseils à lui donnée sans réellement les construire à partir d'une expérience personnelle. Lorsque le futur enseignant transforme les savoirs de l'expérience d'autrui en référence, il s'octroie des savoirs non objectifs et non intégrés. Cette forme d'apprentissage cache bien des subtilités inhérentes à l'identité professionnelle du futur enseignant.

Retenons qu'« *embrasser la carrière enseignante signifie de moins en moins se couler dans un cadre prédéfini ou accomplir une activité au périmètre et aux contenus précisément délimités* » (Guibert et Périer, 2012, p.12).

De ce point de vue, les futurs enseignants se trouvent confrontés aux réalités socioprofessionnelles qui s'illustrent par une faible chance d'intériorisation des savoirs. La légitimation des savoirs

et l'émergence de nouvelles postures sont l'émanation d'un effort d'intériorisation des pratiques et des expériences (expériences personnelles et non celles de l'autre) chez le futur enseignant. Mais cette légitimation est court-circuitée par l'altération du processus d'intériorisation. Dans un contexte marqué par l'Approche par Compétences, on se demande comment est-il encore possible d'imposer le savoir ou d'être dépositaire d'un type de savoir ? Enfin, retenons que l'efficacité de la formation des enseignants devra passer par un véritable changement de culture de la formation à travers la création des conditions d'autonomisation des futurs enseignants.

CONCLUSION

Savoir d'expérience, culture professionnelle et identité du futur enseignant

Dans bien des cas, les savoirs issus de l'expérience d'autrui (le formateur) déstabilisent le réel processus de construction des savoirs par les futurs enseignants. A force de prendre les actes du formateur professionnel et les modèles de pratiques suggérés comme émanant de la tradition professionnelle (Gauthier, 2007), le futur enseignant, au lieu de construire le savoir, reproduit des

pratiques qui lui sont étrangères, dans le souci de ne pas enfreindre aux principes et règles de la tradition. Cette mécanisation de l'apprentissage du métier, le maintien dans les liens de la « reproduction » des pratiques traditionnelles et donne l'impression d'un legs de pratiques alors que les avancées technologiques proposent de nouveaux savoirs et suggèrent de nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage/évaluation.

En ce qui concerne l'identité professionnelle, Becker (2004), ayant mis en place un dispositif professionnalisant (compagnonnage réflexif) favorisant la construction de l'identité professionnelle suggère qu'il soit encouragé des activités de communication qui invitent à mobiliser des signes (actes, objets ou énoncés) en vue d'influencer autrui. Dans cette dynamique, lorsque les futurs enseignants font des choix, ils les défendent et les assument. Ainsi, ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (Becker, 2004). Le développement de l'identité professionnelle passe donc par l'extinction progressive des pratiques enseignantes de type traditionnel et par la confrontation des idées des uns et des autres en vue d'actionner le processus cognitif des futurs enseignants et des formateurs eux-mêmes autour de leur praxis.

En définitive, entre le formateur (Conseiller Pédagogique) et le futur enseignant nous pensons qu'il existe une réelle différence au niveau des savoirs. Si le formateur dispose de connaissances acquises au fil du temps, le futur enseignant n'est pas encore certain de ce qu'il produit comme savoir. Son expérience se construit progressivement sur le terrain au cours de ses stages et plus encore, au cours de son stage de professionnalisation (au Bénin). Face aux exigences du métier et à défaut d'une autonomie professionnelle, le futur enseignant aura tendance à se cramponner aux savoirs curriculaires et aux savoirs disciplinaires. Il peut également s'accoler à ses notes (cours de stages) et aux documents de référence (curricula, manuels scolaires) puisqu'il est à la recherche de repères. Mais dans ces conditions, l'entretien-conseils devient alors une solution toute faite, car il s'agira pour lui de suivre juste un modèle de pratiques dictées par le formateur. Le processus cognitif de traitement de l'information reçue de la part du formateur n'est pas de mise.

BIBLIOGRAPHIE

Adekou C. et Baba-Moussa A.R. (2017). La place des enseignants dans le processus de réformes de l'éducation au Bénin, *Formation et profession*, n° 17 (sous presse).

- Altet M. (2014). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et condition de développement de la réflexivité. In Altet M., Desjardins J., Etienne R. Paquay L., & Perrenoud P. (Ed), *Former des enseignants réflexifs*. Louvain-la-Neuve, de Boeck, pp. 39-59.
- Andréani J-C. et Conchon F., (2002). Les techniques expérimentales : vers une nouvelle génération de méthodologies qualitatives, *Revue Française du Marketing*, vol 190, n°189, pp 5-14.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et formation*, n° 46, pp. 61–80.
- Gauthier C., (2007). L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. *Formation et profession*, pp. 30-32.
- Guibert P., Périer P., (dir.), (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. Presse universitaire de Renne, pp. 7-13.
- Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement : Apports et limites. *Recherche et formation*, n° 64, pp. 91–104. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org>, consulté le 11 janvier 2015.
- Meziane O. A. A., (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, n°9, pp. 143-153.
- Tardif M., Lessard C., & Lahaye L., (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, pp. 55-69.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 31, n°1, p. 133-155.

PROCHAIN NUMERO

Numéro 5 Juillet– décembre 2017

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES

La problématique de la professionnalisation est plus que d'actualité : on s'interroge sur ses modalités, sur ses étapes, sur la formation de ses acteurs... Des concepts font débat : de l'adéquation formation -emploi à l'employabilité, de l'alternance entreprise-centre de formation à la mise en place d'incubateurs, alors que l'apprentissage que l'on connaît depuis des siècles est remis à l'honneur...

Dans ce numéro, la rédaction vous propose donc ce large champ de la transmission du geste et des compétences professionnelles dans tous les secteurs de l'activité humaine.

Date limite de soumission des contributions : 1^{er} octobre 2017

PROCHAIN NUMERO

Numéro 5 Juillet– décembre 2017
LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES
PROFESSIONNELLES