

Baba Dièye DIAGNE¹ ; Hélène CHENEVAL-ARMAND² ; Jacques GINESTIE² ; Boubacar NIANE¹

Titre : La capacité réflexive, un indicateur pour repérer le développement professionnel des enseignants de la formation professionnelle technique au Sénégal.

Résumé : cet article s'articule autour d'un indicateur qui permet de repérer le développement professionnel des enseignants de la formation professionnelle technique au Sénégal à travers leur capacité réflexive vis-à-vis de leurs pratiques. Cette réflexivité dont il est question va au-delà de celle prônée par Schön car elle s'intéresse aussi bien aux aspects pédagogiques que didactiques.

La méthodologie retenue est une enquête par questionnaire qui est menée auprès d'une population d'enseignants titulaires et de contractuels de l'enseignement technique et professionnel. Cette étude permettra d'éclaircir la posture réflexive de ces enseignants et d'interroger en même temps la place de la réflexivité dans la formation initiale et continue.

Mots-clés : identité professionnelle, identification, le rapport au travail, la capacité réflexive.

Abstract: This article is based on an indicator that makes it possible to identify the professional development of technical vocational training teachers in Senegal through their reflective capacity with regard to their practices. This reflexivity goes beyond that advocated by Schön, as it concerns both pedagogical and didactic aspects.

The methodology used is a questionnaire survey conducted among a population of permanent and contractual teachers in technical and vocational education. This study will shed light on the reflective posture of these teachers and at the same time question the place of reflexivity in initial and in-service training.

Keywords: Professional identity, identification, the relationship to work, reflexive ability.

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar

² Aix-Marseille Université

Introduction

Le contexte de l'étude

La question du développement professionnel des enseignants de la FPT s'inscrit dans un contexte historico-institutionnel particulier au Sénégal. En effet, « l'arrêt du recrutement de bacheliers pour une formation de 6 ans à l'ENSETP a constitué un handicap important à la satisfaction des besoins en formateurs qualifiés, notamment au niveau de l'enseignement technique » (PAQUET³, 2012). Pourquoi cet arrêt ? Dans un processus de « rationalisation » et « d'optimisation » des ressources, l'Etat du Sénégal avait décidé en 1999 de fusionner trois institutions du supérieur qui opéraient dans le domaine technique, à savoir l'ENSUT⁴, l'EPT⁵ et l'ENSETP⁶, sous la bannière de l'ESP⁷. Malheureusement, pendant toute cette période qu'a duré cette fusion, l'ESP n'a pas formé un seul enseignant, se contentant de produire plutôt des techniciens supérieurs et des ingénieurs. Cet état de fait a conduit à un déficit majeur en enseignants et a eu pour conséquence un recrutement massif de vacataires pour remplacer les ressources humaines parties à la retraite. Ce qui s'est traduit par un corps professoral assez hétérogène constitué de fonctionnaires et de vacataires exerçant les mêmes fonctions avec des motivations et des traitements salariaux différents, générateurs de tension.

Revue de la littérature

La notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité (Perez-Roux, 2012). Cette construction de la professionnalité peut être reliée à la question du développement professionnel nécessitant la prise en compte de stratégies efficaces de mobilisation de différents savoirs, un engagement efficient des enseignants dans leur activité visant une adaptation aux contextes de travail et un partage d'expertise (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Le développement professionnel est considéré comme la construction de compétences et les transformations identitaires dans les situations en cours de carrière (Paquay, Van Nieuwenhoven, & Wouters, 2010), qu'elles soient individuelles ou collectives (Barbier, Chaix, & Démailly, 1994). Baye Daraw Ndiaye (2003) aborde dans le même sens lorsqu'il déclare que « le développement professionnel recouvre deux volets : des savoirs et des compétences de plus en plus maîtrisées mais aussi des conceptions et des représentations sur le

³ Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence

⁴ École Nationale Supérieure universitaire de technologie

⁵ École Polytechnique de Thiès

⁶ École Normale Supérieure d'enseignement technique et professionnel

⁷ École Supérieure Polytechnique

métier en constante évolution ». Ce concept de développement professionnel est envisagé selon deux grandes perspectives: la perspective développementale et la perspective professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2005). La perspective développementale est issue de la conception piagétienne du développement psychologique de l'enfant alors que la perspective professionnalisante est vue comme l'acquisition de nouveaux savoirs, et une réflexion sur la pratique aussi bien individuelle que collective. Ces deux perspectives font référence à deux composantes du développement professionnel, à savoir : le développement des compétences et les transformations identitaires des sujets. Ainsi pour comprendre le développement professionnel il serait intéressant de prendre en compte les concepts d'identité professionnelle et de développement des compétences.

1. L'objet d'étude : la réflexivité

1.1. La réflexivité comme indicateur du développement professionnel

Pour cerner le processus de construction identitaire il est utile de connaître les éléments qu'inclut la représentation de soi comme enseignant. Le modèle proposé par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier (2001) montre que ce processus dépend à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui (identisation), et de celle qu'il a des autres enseignants et de la profession (identification). Et l'un des déterminants de cette identification est son rapport au travail. Pour ce déterminant, nous nous proposons dans cet article d'étudier la capacité réflexive comme indicateur du développement professionnel des enseignants.

1.2. De quoi parle-t-on ?

Pour comprendre la notion de réflexivité il faut remonter aux travaux de John Dewey (1933) qui utilisait l'expression « pensée réflexive » pour montrer la conscientisation des causes et de ses conséquences. À sa suite, Donald Schön (1983) a théorisé le concept de praticien réflexif qui a inspiré beaucoup de systèmes éducatifs nord-américains et européens. Ce praticien réflexif que Léopold Paquay (2012) qualifie comme quelqu'un qui est apte à juger et à prendre des décisions adaptées à la diversité des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Le modèle du praticien réflexif voudrait que le processus d'apprentissage de son métier se fasse par et pour l'action (Pastré, 2011). Dans cette perspective, Pierre Pastré a montré que l'apprentissage dans des situations de confrontation à des problèmes se réalise beaucoup plus au moment de la réflexion sur l'action plutôt qu'au moment du déroulement de l'activité en ce sens que la réflexion est une occasion de reconceptualisation des situations (Pastré, *ibid.*).

Ce concept s'inscrit dans la lignée de la pensée réflexive avec pour modalités, la pensée critique dont l'exercice repose sur des capacités cognitives et des attitudes, la pensée créative ainsi que la pensée métacognitive (Pallascio & al., 2004). La pensée métacognitive porte sur la conscience de ses pensées et de l'interaction avec celles des autres. Cette prise de conscience constitue pour un enseignant, la capacité de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion et d'analyse (Martin & al., 2004) et doit induire chez lui un changement conceptuel (Deaudelin & Brodeur, 2007) qui se traduit par la transformation de son activité car étant capable d'autoréguler sa pratique avant, pendant et après l'action (Buysse, 2011). A ce propos, Jean Piaget (1975) évoque le concept d'équilibration majorante en ce sens que le sujet tire profit de son activité ; cette activité que Renan Samurçay & Pierre Rabardel (2004) présentent selon une double facette : celle productive réalisée au cours de l'action et qui est le moyen pour atteindre un but et celle constructive qui se réalise plus tard après l'action. Cette activité constructive constitue des acquis que ce soit pour les postulants, les novices ou les chevronnés en enseignement ; ces acquis concernent la modification des attitudes, des habiletés, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances, etc. (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Cependant, il est démontré que les novices apprennent plus après l'action que pendant l'action. En effet, ils se trouvent dans une posture réflexive rétrospective de leur propre activité car n'étant plus soumis à la pression des événements et de l'action (Pastré, 2011). Par contre, pour les enseignants expérimentés, la nature des processus mentaux qui caractérise leur fonctionnement est qualifié par François Tochon (2013) d'« improvisationnel » en ce sens qu'ils peuvent s'adapter au contexte de la classe. Mais cette expérience dont il est question n'est pas corrélée avec le nombre d'années d'exercice. Elle porte plutôt sur le travail que l'enseignant a fait de son vécu (Pastré, 2013).

Cette réflexivité est un retour de la pensée sur elle-même et a pour but de développer de nouveaux savoirs qui pourront être utiles par la suite (Buysse, 2011).

1.3. L'objet de la réflexion sur l'action

Du point de vue « schönien », cette réflexion sur l'action est, de toute évidence, orientée vers le pédagogique, d'où un grand absent, le savoir à enseigner (Schneuwly, 2012), qui doit faire l'objet d'une transposition didactique (Chevallard, 1985). Or, dans l'ordinaire de la classe, les contenus d'enseignement sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation (Bucheton & Soulé, 2009). Ce savoir demeure le cœur de l'activité de l'enseignant qui doit le rendre « didactisable », c'est-à-dire, faire en sorte qu'il

corresponde au champ conceptuel de l'apprenant (Vergnaud, 2013). D'ailleurs Alain Rieunier, (2001) ne s'y est pas trompé en déclarant que « la pédagogie de rien, c'est rien ». En effet, avant de réfléchir au « comment », il faut d'abord préalablement le faire sur « le quoi ». Sans une maîtrise des savoirs liés à la discipline, toute pédagogie aussi performante soit-elle, est vouée à l'échec. Par conséquent, l'objet d'enseignement, c'est-à-dire, le savoir, doit être au cœur de la réflexion (Schneuwly, 2012).

Ces savoirs, issus des référentiels, sont transformés au gré des confrontations avec les réalités du terrain, en savoirs d'expérience (Buysse, 2011). Cette transformation n'est pas immédiate ; elle dépend de l'enseignant, de son positionnement identitaire.

1.4. La réflexivité perçue

La réflexivité enseignante se faisant à la suite d'une prise de conscience, il est intéressant de s'intéresser aux éléments déclencheurs. Daniel Martin et al. (2004) ont montré que cette prise de conscience avait principalement trois causes :

- l'échec ou l'obstacle qui déclenche un conflit cognitif ;
- les interventions et les questions d'autrui, de la part des élèves ou des collègues, qui font émerger des conflits sociocognitifs ;
- l'adoption d'une posture réflexive que les auteurs lient à la « notion de conscience professionnelle ».

Ces principales causes sont le lot quotidien de l'enseignant qui exerce une « activité très complexe adressée à autrui » (Pastré, 2011). Cette activité a une forte composante relationnelle car elle fait partie des métiers à fortes interactions (Ginestier, 2014); sa conduite nécessite assez souvent, de la part de l'enseignant, des adaptations du fait de l'imprévisibilité des réactions des apprenants. Préparer la classe selon une certaine chronologie d'objectifs, de tâches... ne règle pas le problème de la tension entre le déroulement programmé et le surgissement nécessaire de ces imprévus (Bucheton & Soulé, 2009). Cette imprévisibilité fait que les tâches sont incontestablement discrétionnaires, donc laissées à l'appréciation de l'enseignant, avec obligation de résultats sans certitude de moyens (Pastré, 2011). Ce qui signifie que l'enseignant a, en grande partie, la responsabilité des choix pédagogiques et didactiques. Son développement professionnel, pendant ce processus, peut être identifié à partir de la place jouée par la réflexivité, la capacité qu'il a, à s'écarter des prescriptions, sa capacité à réorganiser ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). C'est pourquoi les situations d'enseignement/apprentissage sont considérées

comme des systèmes dynamiques en ce sens qu'elles évoluent en grande partie indépendamment de l'action de l'enseignant (Pastré, 2011). Il devient alors important que l'enseignant, d'une manière rétrospective, revienne constamment sur sa pratique pour l'analyser en vue de la transformer.

2. Méthodologie et opérationnalisation de l'indicateur

L'enquête sur la réflexivité perçue des enseignants a été menée auprès d'un échantillon de cent soixante-huit enseignants (168) tous formés à l'ENSETP dont cent cinquante-sept (157) sont des agents du ministère de la formation professionnelle de l'alphabétisation et de l'artisanat (MFPA) et onze (11) du ministère de l'éducation nationale (MEN). Ces enseignants de discipline technique de différentes filières (Fabrication Mécanique, Construction Mécanique, Électrotechnique, Éducation Technologique, Structures Métalliques, Maintenance Véhicules Moteurs, Froid et Climatisation, Informatique), sont composés de titulaires (60 dont 6 femmes)⁸ et de contractuels (108 dont 11 femmes)⁹. Parmi les contractuels, cinquante-sept (57) sont déjà diplômés et les cinquante et un autres (51) sont en cours de formation diplômante et ont déjà suivis les principaux modules de professionnalisation¹⁰ au moment de l'étude.

Tableau 1 : Rapport hommes/femmes en fonction de leur statut

	Contractuels	Titulaires	Total
Femmes	11 (6,55%)	6 (3,57%)	17 (10,11%)
Hommes	97 (57,74%)	54 (32,14%)	151 (89,88%)
Total	108 (64,28%)	60 (35,71%)	168 (100%)

Nous avons choisi une approche quantitative pour cette étude sur la réflexivité des enseignants. L'enquête par questionnaire, administrée en ligne avec le logiciel « sphinx », est élaborée à partir des éléments déclencheurs de la prise de conscience, précurseur de la réflexivité. Au-delà des questions classiques liées à la signalétique (âge, sexe, nombre d'années d'expérience, statut, spécialité, diplôme), le principe de la mesure de la réflexivité est envisagé à travers certaines facettes du métier de l'enseignant à savoir :

- a) *leur implication dans certaines activités de l'établissement (participation aux cellules pédagogiques, aux conseils de classe, aux réunions),*

⁸ Les titulaires sont tous diplômés de l'École Normale Supérieure d'enseignement technique et professionnel (ENSETP) et ont servis au moins pendant deux ans.

⁹ Les contractuels sont composés de deux publics : ceux qui ont fait le concours direct et qui ont obtenu leur diplôme avec moins de trois années d'exercice ; et puis ceux qui ont été recrutés comme vacataires avec plus de deux années d'expérience d'enseignement et qui sont en cours de formation diplômante.

¹⁰ Ces modules de professionnalisation concernent les théories des enseignements/apprentissages, la sociologie de l'éducation, la psychologie du développement, la formulation des objectifs pédagogiques.

- *b) la remise en cause d'un cours déjà dispensé,*
- *c) l'objet de la remise en cause (une question d'un apprenant à laquelle ils n'ont pas su répondre, une explication que les élèves n'ont pas comprise, un choix d'exemples inappropriés ou insuffisant, une méthode pédagogique inappropriée),*
- *d) leur perception du bon enseignant (applique les méthodes pédagogiques prescrites par le programme, adapte sa méthode en fonction des réactions qu'elle suscite chez les élèves),*
- *e) leur opinion sur le travail en équipe avec leurs collègues (travailler seul ou en équipe, le travail collaboratif facilite la préparation de nos cours, permet un partage de points de vue sur nos enseignements, m'empêche de développer mon point de vue).*

Pour les facettes *a)*, *d)*, et *e)*, les enseignants devaient, à partir d'une échelle de Likert, se déterminer selon les modalités « *tout à fait d'accord* », « *d'accord* », « *pas d'accord* », « *pas du tout d'accord* ». Pour la facette *b)* on a eu recours à une question dichotomique (*oui ou non*). Et enfin une question à choix multiples pour la facette *c)*. Tout le questionnaire était composé de questions fermées.

Pour analyser les résultats, on a eu recours à une analyse des correspondances multiples (ACM) du fait du nombre de variables qualitatives assez élevé (vingt et une dont quinze actives).

La méthode consiste à projeter des données d'un espace à n dimensions formé par l'ensemble des variables sur une succession de plans choisis en fonction des valeurs propres des axes les plus représentatifs.

Les relations entre les variables sont déduites des positions relatives des modalités des variables sur les graphiques, ainsi que des indices numériques précisant et validant les relations observées. Cependant, il est toujours nécessaire de commencer par une analyse descriptive pour appréhender rapidement les données, comme par exemple la présence de modalités rares qui peuvent influencer la valeur de la contribution d'un axe sur la variance totale.

L'ACM permet cette analyse descriptive des données. Les calculs à effectuer pour une ACM étant très complexes, l'utilisation d'un logiciel devient indispensable.

Dans notre approche de la réflexivité perçue des enseignants, l'objectif méthodologique est de réaliser une typologie des individus qu'on considère proches d'autant qu'ils ont un grand nombre de modalités en commun. L'ACM constitue pour nous une première démarche pour identifier les variables qui émergent comme représentations de la réflexivité des enseignants. La deuxième étape de notre analyse consistera à caractériser des groupes d'individus par la

méthode de la classification ascendante hiérarchique (CAH) à partir du tableau disjonctif complet (TDC) issu de l'ACM. Cette classification nous permettra d'obtenir des groupes aussi homogènes que possibles (homogénéité intra-classe), chaque groupe étant bien différencié des autres (hétérogénéité inter-classe). On a choisi ce type de classification car, à priori, on ne connaît pas le nombre de classes. On utilise ce type de classification selon la méthode Ward¹¹ puisque les données du tableau disjonctif sont euclidiennes.

Mais avant de procéder à l'analyse, nous avons d'abord procédé par un codage des données pour une meilleure commodité d'exploitation et de représentation graphique. Pour les questions à choix multiples, certaines modalités n'ont pas été choisies par une catégorie des enquêtés constituants des « réponses manquantes ». Le codage a nécessité la création d'une modalité supplémentaire « non réponse » (NR) pour éviter le calcul avec des données manquantes qui risquent de poser des problèmes d'analyse et d'interprétation des résultats.

3. Résultats

Commençons d'abord par une analyse des correspondances globale de toutes les variables (actives et supplémentaires).

Nous avons un nombre maximal de quatre modalités par variable, ce qui nous permet de travailler dans un sous-espace à trois dimensions (Escoffier & Pagès, 2008). Ce qui signifie que l'interprétation des résultats de l'analyse peut se faire uniquement sur les trois premiers axes factoriels, à savoir, les axes F1, F2 et F3.

L'ACM effectué a identifié trente axes dans le nuage de points. Le premier axe explique à lui seul 36,44 % de l'inertie ajustée totale. Cette inertie est d'autant plus faible que le nombre de modalités est important (Escoffier & Pagès, 2008). Quant au deuxième axe, il en totalise 12,35 % et le troisième 8,09 %. Les 3 premiers axes totalisent 56,88 % de l'inertie ajustée du nuage de points. Cette valeur est suffisante pour faire l'analyse sur ces 3 axes malgré une contribution relative d'autres variables sur des axes assez lointains.

Tableau 2 : Les valeurs propres et les inerties ajustées sur les 7 premiers axes

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Valeur propre	0,208	0,149	0,133	0,127	0,108	0,102	0,090
Inertie (%)	10,406	7,451	6,667	6,374	5,413	5,114	4,521
% cumulé	10,406	17,858	24,525	30,899	36,312	41,426	45,946

¹¹ La méthode Ward est une méthode algorithmique de classification automatique. L'idée de Ward consiste à choisir à chaque pas le regroupement de classes tel que l'augmentation de l'inertie intra soit minimum.

Inertie ajustée	0,023	0,008	0,005	0,004	0,002	0,001	0,001
Inertie ajustée (%)	36,441	12,352	8,093	6,736	3,149	2,310	1,027
% cumulé	36,441	48,793	56,886	63,622	66,771	69,081	70,108

3.1. Contributions des variables actives

À partir de là, nous cherchons maintenant à déterminer les contributions des différentes variables sur l'inertie totale ajustée à partir des principaux axes factoriels dans l'optique de supprimer l'information qui n'est pas essentielle. Pour cela, nous avons besoin des indices numériques que sont les « cosinus carrés » pour apprécier la qualité de la représentation des variables, et enfin, « leurs contributions » à l'inertie totale. Nous nous contenterons d'analyser uniquement les variables avec une contribution supérieure ou égale à la moyenne des contributions totales, avec un poids relatif non nul et dont la valeur absolue de la valeur-test est supérieure ou égale à deux. En divisant 1 par le nombre total de modalités qui est de 46, la moyenne de la contribution est de 0,021.

Sur le premier axe, en se référant aux valeurs des cosinus carrés, nous remarquons que vingt-huit modalités y sont assez bien représentées. Leurs valeurs-tests sont également très significatives (> 2). Ainsi, les variables, dont les modalités sont bien représentées sur cet axe contribuent à hauteur de 91,5 % pour sa formation. Les autres modalités restantes, ne sont pas bien représentées sur cet axe, on les cherchera alors sur les deux autres axes.

Sur le deuxième axe, dix-huit variables émergent en termes de représentation. Elles contribuent à hauteur de 51,4 % pour la formation de l'axe. Quant au troisième axe, vingt et une variables y sont bien représentées et contribuent pour 93,2 %.

Cependant, on constate les faibles effectifs notés sur certaines modalités, qui se traduisent par un faible poids relatif avec une contribution élevée sur la formation des axes factoriels. La projection sur les différents plans factoriels nous fournira davantage de renseignements sur les modalités rares grâce à leur position sur les graphiques.

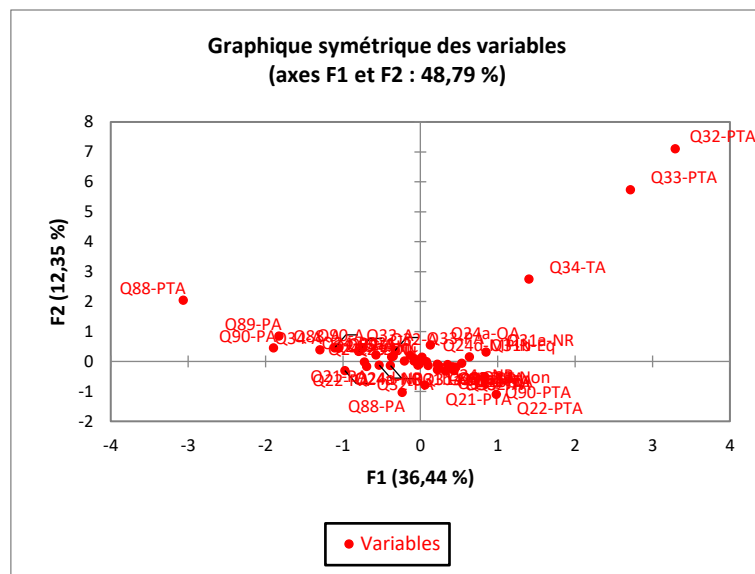


Figure 1: Projection des variables actives sur le premier plan factoriel (F1F2)

Sur le graphique symétrique du plan factoriel F1F2, nous remarquons la position très excentrée de certaines modalités de variables par rapport au reste du groupe. Il s'agit notamment des modalités Q32-PTA, Q33-PTA, Q34-TA et Q88-PTA. Le même constat peut être fait sur les autres plans factoriels. Mais d'une manière beaucoup plus précise, la statistique descriptive des différentes variables nous permet de voir que ces modalités rares existent davantage et peuvent perturber l'analyse du fait de leurs fortes contributions sur la formation des différents axes factoriels. Ainsi, 9 modalités sont supprimées du fait de la faiblesse de leurs contributions et/ou de leurs poids relatifs nuls. A partir du TDC obtenu de la première ACM avec les modalités rares extraites, la nouvelle analyse nous montre une structure beaucoup plus homogène.

3.2.La classification typologique des enseignants

La CAH opérée a permis de constater que cinq classes ont été identifiées. En termes de nombre, les cinq classes présentent une structure hétérogène avec respectivement 14, 46, 25, 66 et 17 individus.

Tableau 3 : Les résultats par classe issus de la CAH

Classe	1	2	3	4	5
Objets	14	46	25	66	17
Somme des poids	14	46	25	66	17
Variance intra-classe	8,357	7,669	8,493	8,000	6,294

Cependant, on peut affirmer que la partition est de bonne qualité en ce sens que la variance intra-classe n'est pas très élevée. Ce qui signifie qu'à l'intérieur de la classe, les individus sont assez proches.

Tableau 4 : Décomposition de la variance pour la classification optimale

	Absolu	Pourcentage
Intra-classe	7,842	85,55%
Inter-classes	1,325	14,45%
Totale	9,167	100,00%

Dans l'absolu, la classification ascendante hiérarchique effectuée à la suite de l'ACM nous fournit une variance intra-classe de 7,84% (soit 85,55%) et une variance inter-classes de 1,32% (soit 14,45%) soit une variance totale de 9,16% (100%). Cette variance intra-classe est faible au départ. Ces valeurs montrent que les classes d'individus ne sont pas éloignées les unes des autres. Ce qui veut dire que leurs perceptions en termes de réflexivité ne sont pas très éloignées.

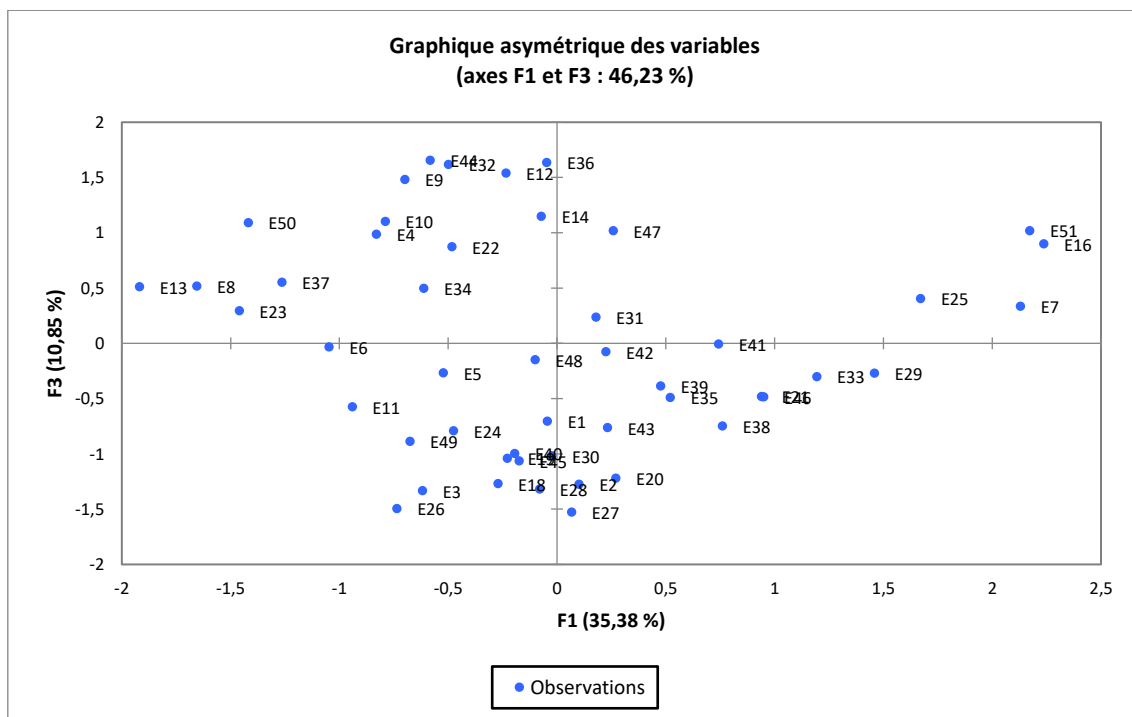


Figure 2 : Nuage des individus sur le premier plan factoriel

Nous rappelons que les objets centraux, ou parangons, constituent les individus les plus proches des centres de gravité des classes. Le profil de chaque objet central caractérise respectivement la classe à laquelle il appartient. Le logiciel utilisé nous fournit les variables caractéristiques de

chaque objet central. Ainsi, nous allons trier les variables qui caractérisent chaque objet central ayant une valeur-test supérieure au seuil de signification (valeur-test > valeur absolue de 2).

3.3.Caractérisation des individus

Dans un premier temps, nous allons faire une analyse statistique descriptive pour chaque classe pour les caractériser du point de vue de la signalétique. Et dans un deuxième temps, nous pouvons compléter ce profilage avec leurs représentations sur la réflexivité à partir des objets centraux caractéristiques de chaque classe.

Les objets centraux des 3 classes sont respectivement les individus E119, E116, E51, E159 et E151.

Tableau 5 : Synthèse des variables caractéristiques des cinq classes d'enseignants selon les différentes modalités

Variables	Modalités ¹²				
	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5
Q88. Le travail de l'enseignant implique de participer aux cellules pédagogiques	TA	TA	A	TA	TA
Q89. Le travail de l'enseignant implique de participer aux réunions	A	TA	A	TA	TA
Q90. Le travail de l'enseignant implique de participer aux conseils de classe	TA	TA	A	TA	TA
Q21. Un bon enseignant applique les méthodes pédagogiques prescrites par le programme	PA	A	A	TA	TA
Q22. Un bon enseignant adapte sa méthode en fonction des réactions qu'elle suscite chez les élèves	TA	TA	A	RAS	TA
Q23. Vous arrive-t-il de remettre en question un cours déjà dispensé ?	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Q24a. Si oui, cette remise en cause provient-elle d'une question d'un apprenant à laquelle vous n'aviez pas su répondre ?	NR	NR	NR	NR	NR
Q24b. Si oui, cette remise en cause provient-elle d'une explication que les élèves n'ont pas comprise ?	NR	ExInc	ExInc	ExInc	NR
Q24c. Si oui, cette remise en cause provient-elle de choix d'exemples inappropriés ou insuffisants ?	NR	NR	NR	NR	NR
Q24d. Si oui, cette remise en cause provient-elle d'une méthode pédagogique inappropriée ?	MPIN	NR	MPIN	NR	NR
Q31a. Dans le cadre de la préparation de mes cours, je travaille fréquemment seul	SI	SI	SI	SI	SI

¹² A : d'accord ; TA : tout à fait d'accord ; PA : pas d'accord ; PTA : pas du tout d'accord ; NR : non réponse ; ExInc : explication non comprise par les élèves ; MPIN : méthode pédagogique inappropriée ; CEIN : choix d'exemples inappropriés ; SI : seul ; Eq : équipe.

Q31b. Dans le cadre de la préparation de mes cours, je travaille fréquemment en équipe	Eq	NR	NR	NR	NR
Q32. Le travail en équipe avec des collègues peut faciliter la préparation de nos cours	TA	TA	A	TA	TA
Q33. Le travail en équipe avec des collègues permet un partage de nos points de vue sur les enseignements	TA	TA	A	TA	TA
Q34. Le travail en équipe avec des collègues m'empêche de développer mon point de vue	PTA	PTA	PTA	PTA	PTA

3.3.1. Composition des classes

La classe 1 est composée de quatorze enseignants dont 92,85 % sont des contractuels issus de la formation initiale et qui ont obtenu leur diplôme (21,42 % ont le CAEMTP et 71,42 % le CAESTP) avec une expérience professionnelle inférieure à deux ans.

La classe 2 est constituée de quarante-six enseignants dont 95,65 % de titulaires. Ils sont tous diplômés et 78,26 % parmi eux ont le CAEMTP. Ils sont caractérisés par une expérience professionnelle comprise entre six et dix ans. 50 % des individus de cette classe ont d'abord été des vacataires, puis contractuels avant d'être titularisés. Cette classe est constituée de deux sous-classes : 50 % des enseignants issus de la formation initiale et les 50 % autres sont issus du vacatariat.

Vingt-cinq individus composent classe 3. Parmi les 84 % de contractuels, 80 % ont été des vacataires. Un peu plus de la moitié est diplômé (28 % ont un CAEMTP et 24% le CAESTP). Ils sont crédités d'une expérience professionnelle comprise entre six et dix ans.

La classe 4 est la plus importante en termes d'individus. En effet, son effectif est de soixante-six enseignants dont 90,9 % sont des contractuels. Il faut relever le fait que 87,87 % de ce public était des vacataires auparavant. Seuls 48,47 % de ce public ont le diplôme professionnel. Ils sont davantage caractérisés par une expérience professionnelle comprise entre six et dix ans.

La classe 5 est composée de dix-sept enseignants dont 64,7% de contractuels. Plus de 76% d'entre eux ont été des vacataires auparavant. 64,7% parmi le groupe ont le CAEMTP pour une expérience professionnelle comprise entre six et dix ans.

3.3.2. Caractérisation des classes

Nous avons montré dans la méthodologie que les enseignants étaient questionnés sur cinq facettes, et chacune regroupant plusieurs items.

Du point de vue de l'implication des enseignants dans certaines activités de l'établissement, globalement, tous les enseignants interrogés sont « tout à fait d'accord » par rapport aux affirmations selon lesquelles le travail de l'enseignant implique « une participation aux cellules pédagogiques », aux « conseils de classes » et aux « réunions ».

En ce qui concerne la remise en cause d'un cours déjà dispensé, seuls les enseignants de la classe 5 affirment n'en avoir jamais fait. Ce sont des enseignants composés essentiellement de contractuels (64,7%) issus du vacatariat (76%).

L'objet de la remise en cause concerne donc les classes 1 à 4 et porte sur « une explication que les élèves n'ont pas comprise » ainsi que d'une « méthode pédagogique inappropriée ». En effet, les enseignants des classes 2, 3 et 4 affirment que l'objet de la remise en cause un cours d'un cours portait sur « une explication que les élèves n'ont pas comprise ». Pour cet item, les concernés sont composés d'enseignants titulaires ainsi que des contractuels issus des corps émergents. Pour l'autre objet, seuls les enseignants des classes 1 et 3 sont concernés. Les enseignants partageant ces appréciations sont composés de novices (diplômés avec moins de 2 ans d'ancienneté) et de contractuels issus des corps émergents.

Du point de vue de leur perception du « bon enseignant », les individus des différentes classes pensent globalement que celui-ci doit « appliquer les méthodes pédagogiques prescrites par le programme » et « adapter sa méthode en fonction des réactions qu'elle suscite chez les élèves » à l'exception de ceux de la classe 1. En effet, ces derniers ne sont pas du tout d'accord avec l'affirmation selon laquelle un bon enseignant doit « appliquer les méthodes pédagogiques prescrites par le programme ».

Du point de vue de la préparation de leurs cours, globalement les enseignants des différentes classes déclarent « travailler fréquemment seuls ». Cependant, en plus du travail en solitaire, les novices déclarent travailler également en équipe dans le même cadre. L'opinion générale qui se dégage par rapport au travail en équipe est que celui-ci « facilite la préparation de leurs cours » et permet un « partage de points de vue sur leurs enseignements »

4. Discussions

4.1. Entre le travail en classe et les activités collaboratives connexes

Une grande part du travail enseignant est un acte isolé par rapport à ses pairs, et qui se réalise devant les apprenants (Grangeat, 2011). Mais au-delà de cet acte d'enseignement, il y a d'autres activités très importantes et complémentaires qui permettent le développement de la réflexivité

qui sous-tend l'élaboration des savoirs professionnels. Pour cette facette de la réflexivité, tous les enseignants des cinq classes, qu'ils soient titulaires, contractuels en poste ou en formation, reconnaissent le bien-fondé de la participation active « aux cellules pédagogiques », « aux réunions » et « aux conseils de classe ». Cela dénote d'une certaine connaissance des prescriptions allant dans le sens d'inciter les enseignants à travailler en équipe et à participer obligatoirement aux conseils de classe.

Les interactions avec ses pairs, qu'elles soient informelles ou formalisées au sein d'une cellule pédagogique, ou au détour d'une réunion, constituent des moments de mise en doute de convictions de l'enseignant. La prise en compte des avis contraires peut constituer du développement pour l'enseignant. A ce propos, Michel Grangeat & Peter Gray (2007) ont montré que les savoirs professionnels des enseignants, qui constituent en partie le cœur de la pratique enseignante, découlent en partie des interactions entre pairs.

4.2. Difficultés d'ordre pédagogique et didactique

Les enseignants de la classe 1, considérés comme des novices, car ayant capitalisé moins de deux ans de carrière, sont les seuls à ne pas être d'accord sur l'affirmation selon laquelle « un bon enseignant doit appliquer les méthodes pédagogiques prescrites par le programme ». Par contre, les enseignants des autres classes, qu'ils soient vacataires ou titulaires, avec une expérience professionnelle comprise entre six et dix ans, pensent le contraire. S'il est vrai que le respect des prescriptions permet de se frayer un chemin vers le but visé par la tâche, il n'en demeure pas moins que face à l'imprévu, l'enseignant est dans l'obligation de réorganiser son activité. Ce qui est en porte-à-faux avec le prescrit. D'ailleurs, c'est ce qui semble paradoxal par rapport aux réponses données à la deuxième affirmation selon laquelle « un bon enseignant doit adapter sa méthode en fonction des réactions qu'elle suscite chez les élèves ». En effet, tous ceux qui ont prôné le respect du prescrit sont d'accord pour l'adaptation de la méthode pédagogique face à l'imprévu.

Cette adaptation face à l'imprévu est caractéristique de la remise en cause d'un cours que presque l'ensemble des enseignants ont vécu à l'exception de ceux de la classe 5. Cependant, pour les enseignants des autres classes, les objets de la remise en cause diffèrent par moment. Pour les enseignants des classes 2, 3 et 4, le premier objet de la remise en cause concerne « une explication que les élèves n'ont pas comprise ». En plus de cette première cause, ceux de la classe 1 et 3 sont aussi confrontés à un problème pédagogique.

Nous notons que pour la majorité des enseignants, l'élément déclencheur de la réflexivité est bien présent, qu'il soit à l'origine d'un conflit cognitif suite à une prise de conscience émanant d'une analyse rétrospective de leurs actions, ou qu'il soit à l'origine d'un conflit sociocognitif provenant d'interactions avec les pairs. Cependant, l'attitude des enseignants de la classe 5 interroge. En effet, malgré le nombre d'années d'expérience accumulé (entre six et dix ans), ils semblent poursuivre le chemin qu'ils se sont tracé malgré le fait que les interactions en classe sont considérées comme des systèmes dynamiques évoluant indépendamment de l'enseignant. Alors qui sont ces enseignants ?

Ce sont des enseignants qui, en majorité (76 %) ont été des vacataires avant de faire la formation diplômante. Ce qui veut dire qu'ils ont déjà enseigné pendant plusieurs années sans avoir au préalable le diplôme professionnel. Ils se sont construit des « savoirs professionnels » qu'ils n'ont pas su articuler aux savoirs théoriques issus des sciences humaines et sociales nonobstant le taux assez élevé de 64,7 % de diplômés. Malgré la formation professionnalisante reçue plus tard, certains d'entre eux semblent faire montre d'une certaine résistance à se départir de leurs conceptions initiales qui sont très ancrées dans leurs pratiques professionnelles.

Le regroupement des enseignants par classe s'est opéré d'une manière optimale pour minimiser la variance intra-classe. Mais en définitive, nous constatons qu'ils existent trois profils d'individus :

- Les novices issus de la formation initiale ayant moins de deux années d'expérience professionnelle qui appréhendent bien les fondamentaux du métier et conscients de l'amélioration des aspects pédagogiques à opérer dans leurs activités d'enseignement ;
- Les titulaires issus de la formation initiale et certains qui sont issus du vacatariat capitalisant entre six et dix années d'expérience qui maîtrisent les fondamentaux de la profession et conscients de la réflexivité relative aux réponses à donner aux apprenants pendant les interactions avec eux ;
- Les titulaires issus du vacatariat ayant capitalisé entre six et dix ans d'expérience et qui ne veulent pas se départir de leurs représentations initiales sur leurs pratiques d'enseignement malgré la formation professionnalisante reçue par la suite.

De cette analyse sur la réflexivité perçue des enseignants, nous pensons que le primat de la formation initiale sur la formation continue offre de meilleures perspectives sur le développement professionnel. Cette étude a montré en effet, que les novices qui ont suivi une formation initiale à partir du concours direct, nonobstant le nombre d'année d'expérience

professionnelle très réduit, adoptent une attitude plus réflexive comparés à certains enseignants qui ont d'abord été vacataires, puis contractuels avant d'être titulaires. Cela montre encore une fois que l'expérience ne dépend pas uniquement du nombre d'années de service, mais du travail que l'individu fait de son vécu et des conséquences pratiques qu'il en tire.

Par ailleurs, une plus grande prise en charge de la réflexivité doit être menée dans la formation des corps émergents dans l'optique d'induire des changements conceptuels sur leurs pratiques enseignantes.

Conclusion

Cet article s'est proposé d'étudier la réflexivité comme indicateur du développement professionnel des enseignants de la FPT au Sénégal. Cette réflexivité perçue interroge la formation professionnalisante des enseignants.

L'opérationnalisation de l'indicateur s'est faite par une enquête par questionnaire administrée à des enseignants de statuts différents en termes de parcours et d'expériences, et dont le but était de recueillir leurs représentations sur la réflexion « après coup » qu'ils pourraient mener sur certaines facettes de leur métier, dans et en dehors de la classe.

Cependant, pour un questionnement des discours et des représentations sur la réflexivité et le développement professionnel, il serait intéressant de recourir à l'approche qualitative pour des résultats plus probants. Ainsi, ces résultats pourraient documenter les modules de professionnalisation de l'ENSETP pour une revalorisation de la formation des enseignants.

Références

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Démailly, L. (1994). Editorial. *Recherche & Formation*, (17).

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de

l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3(3), 29-48.

- Buysse, A. A. J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (Les Presses de l'Université d'Ottawa).
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Deaudelin, C., & Brodeur, M. (2007). Changement conceptuel et autorégulation de l'apprentissage dans la formation des enseignants. In *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Presses Universitaires de Rennes.
- Escoffier, B., & Pagès, J. (2008). *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation* (4^{ème}).
- Ginestié, J. (2014). Former des enseignants pour l'éducation technologique et la formation professionnelle, un défi pour le 21^e siècle (p. 7-15). Présenté à 4^e colloque international du RAIFFET. Consulté à l'adresse <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01316020/document>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3.
<https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Grangeat, M. (2011). Les aspects collectifs du travail enseignant. Un levier pour la formation ? In P. Maubant, J. Clénet, & D. Poisson, *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (Presses de l'université du Québec).

- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(4), 485-501.
<https://doi.org/10.1080/13636820701650943>
- Martin, D., Doudin, P.-A., Pons, F., & Lafortune, L. (2004). Rôle et objets de la prise de conscience en éducation. In *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (p. 236). Presses de l'Université du Québec.
- Ndiaye, B. D. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Louvain - La Neuve, Belgique.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., & Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. In *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (p. 236). Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^{ème} revue et actualisée). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : Tensions, dispositifs, perspectives*. Consulté à l'adresse <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77911>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, E. Bourgeois, J.-M. Barbier, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (1^{ère}, p. 287). Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.

- Perez-Roux, T. (2012). Introduction. In *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Presses Universitaires de Rennes.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Presses Universitaires de France.
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. 2 - Les stratégies pédagogiques efficaces (ESF)*.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (Première, p. 187). Octarès.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (1 ère). De Boeck.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*.
- Tochon, F. V. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. Le défi que les réformes en cours posent aux enseignants et aux administrations scolaires. In *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133.
<https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels ? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161. <https://doi.org/10.1174/021037013806196283>