

Université de Montréal

**Représentations de conseillers pédagogiques du Burkina Faso
à l'égard de leur formation méthodologique**

par

**Célestine Palé-Traoré
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation**

Novembre 2000

© Célestine Palé-Traoré, 2000



LB
5
U57
2001
v. 003

Université de Montréal

Représentations de conseils pédagogiques du Burkina Faso
à l'égard de leur formation méthodologique

199

Célestine Falé-Traoré
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation

Novembre 2005

Célestine Falé-Traoré 2005



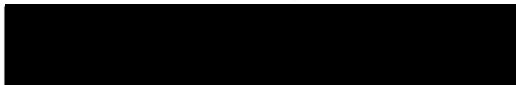
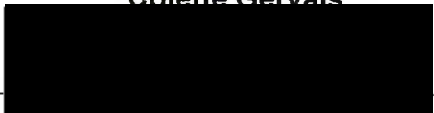
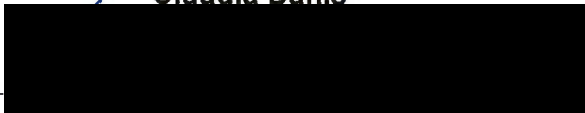
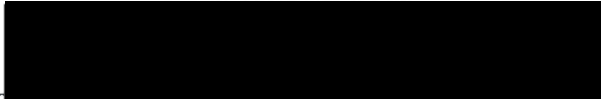
Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
Représentations de conseillers pédagogiques du Burkina Faso
à l'égard de leur formation méthodologique

présentée par

Célestine Palé-Traoré

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

	
Colette Gervais	Présidente du jury
	
Claudia Danis	Directrice de recherche
	
Michelle Comeau	Membre du jury
	
Gérald Boutin Université du Québec à Montréal	Examineur externe

Thèse acceptée le : Le 21 décembre 2000

SOMMAIRE

Notre recherche s'est intéressée de façon spécifique à la formation professionnelle continue de conseillers pédagogiques en exercice et de conseillers pédagogiques en formation au Burkina Faso. Le but de cette recherche est d'explorer les représentations que se font les conseillers pédagogiques par rapport à leur formation méthodologique i.e. la formation se rapportant au «comment» enseigner. Deux principaux types de formation continue offerts ont été étudiés : 1) la formation institutionnelle diplômante de longue durée et 2) la formation ponctuelle.

Quatre objectifs spécifiques sont visés par la présente recherche : 1) analyser les apprentissages réalisés par les conseillers pédagogiques; 2) analyser le jugement que les conseillers pédagogiques portent quant à la pertinence de leur formation méthodologique et à l'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises dans leur propre contexte d'intervention auprès des enseignants; 3) analyser l'application que les sujets font ou projettent faire des méthodes ou techniques apprises et 4) effectuer une analyse comparative des résultats des deux catégories de sujets étudiés.

La recension des écrits a été effectuée surtout par repérage informatisé de banques de données spécialisées. Nous nous sommes intéressée à des écrits scientifiques ou pratiques portant sur les enseignants, les formateurs d'enseignants, les éducateurs, en relation avec leur formation ou leurs interventions. Cette recension d'écrits a permis d'élaborer le cadre de référence qui a guidé la présente recherche. Il comprend trois dimensions interreliées : (1) l'acquisition de connaissances, (2) l'appréciation de la formation méthodologique et (3) l'application des méthodes ou techniques apprises.

Les données de cette recherche de type qualitatif et exploratoire ont été recueillies auprès d'un échantillon non-probabiliste de six conseillers pédagogiques en exercice et de six conseillers pédagogiques en formation. Pour recueillir les données, nous avons choisi d'utiliser la technique de l'entrevue sous sa forme individuelle et semi-dirigée. L'instrument qui a servi à recueillir les données est un guide d'entrevue. Les données recueillies ont été traitées selon une méthode d'analyse de contenu d'après Huberman (1991) et le traitement des données a été validé par trois juges.

Les principaux résultats de cette recherche sont : 1) Sept méthodes ou techniques de formation auraient été nouvellement acquises par les sujets de la recherche. 2) Les connaissances se rapportant aux méthodes ou aux techniques de formation apprises porteraient surtout sur des tâches, des procédures ou des étapes de démarches à suivre. 3) La formation méthodologique aurait favorisé chez les sujets une consolidation de leurs connaissances qui prendrait surtout la forme d'une réflexion critique sur les connaissances antérieures et d'une intégration des connaissances par le biais de nouvelles connaissances qui viennent se greffer sur les connaissances déjà existantes. 4) Si les méthodes ou techniques acquises sont jugées utiles par les sujets en tant qu'outils pour leurs propres interventions auprès des enseignants, la qualité des connaissances se rapportant à ces méthodes ou techniques, jugée plutôt faible, est déplorée. 5) L'adaptabilité «socioculturelle» des méthodes ou des techniques est appréciée, par les sujets, sous l'angle des attitudes ou des comportements de préférence et de rejet adoptés par les enseignants face à l'utilisation de ces méthodes. 6) Les méthodes ou techniques apprises sont mises en application par les sujets en fonction des types d'interventions du conseiller pédagogique, en fonction de la nature des contenus à véhiculer et en fonction de l'expérience ou du types de formation initiale reçue par les enseignants. 7) Les méthodes ou techniques traditionnelles apprises par les sujets sont jugées non efficaces quant au rendement, aux résultats ou aux produits, mais lorsque modifiées, elles deviennent efficaces. Enfin, 8) Deux principales difficultés nuiraient à l'utilisation de certaines méthodes ou techniques apprises par les sujets. Ce sont : premièrement, les appréhensions des sujets eux-mêmes par rapport aux jugements, aux attentes, aux attitudes ou aux comportements négatifs de la part des enseignants et, deuxièmement, la résistance, l'opposition ou la mise en doute de leurs compétences de la part des supérieurs hiérarchiques ou des pairs.

1.4.1	La notion de «représentation» retenue dans le cadre de la présente recherche.....	19
1.4.2	Les représentations de conseillers pédagogiques en exercice et de conseillers pédagogiques en formation	20
1.5	La question de recherche	20
1.6	Les définitions des concepts-clés composant la question de recherche	21
1.6.1	«Conseillers pédagogiques»	21
1.6.2	«Formation méthodologique».....	21
1.6.3	«Représentations»	22
1.7	Le but de la recherche	22
1.8	L'utilité de la recherche.....	23
1.9	Le type de recherche	24
 CHAPITRE 2 - LA RECENSION DES ÉCRITS		25
Introduction.....		26
2.1	Formation des intervenants en milieu scolaire	27
2.1.1	Formation initiale et formation continue des enseignants	27
2.1.2	Formation continue des enseignants.....	28
2.1.2.1	Changement d'approche par rapport à la formation continue	29
2.1.2.2	Formation continue des enseignants et professionnalisation de l'enseignement.....	30
2.1.2.3	Formation continue et contexte professionnel de l'enseignement africain	32
2.1.3	Spécificités de la formation continue des enseignants	33
2.1.3.1	Buts et objectifs de la formation continue des enseignants	34
2.1.3.2	Savoirs et compétences des enseignants	35
2.1.3.3	Dispositifs de la formation continue des enseignants	39
2.1.4	Impact de la formation continue sur la pratique des enseignants	42
2.1.4.1	Effets de la formation continue	42
2.1.4.2	Conditions favorisant un changement de pratique chez les enseignants	43
2.1.5	Les formateurs d'enseignants et leur formation.....	45

2.2 Représentations, formation et formateurs/enseignants	48
2.2.1 Caractéristiques de la notion de «représentation»	49
2.2.1.1 Complexité de la notion de représentation	49
2.2.1.2 Diversité des définitions de la notion de représentation.....	50
2.2.1.3 Rôle des représentations dans la formation des enseignants.....	52
2.2.2 Résultats de recherches portant sur les représentations de formateurs ou d'enseignants concernant leur formation.....	53
2.2.2.1 Représentations de formateurs d'enseignants en exercice ou en formation	54
2.2.2.2 Représentations d'enseignants et de futurs enseignants en formation.....	55
2.2.2.3 Représentations comparées d'intervenants en exercice et d'enseignants en formation	60
 CHAPITRE 3 - LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	 68
Introduction.....	69
3.1 L'élaboration du cadre de référence	69
3.2 La présentation du cadre de référence	69
3.2.1 Le choix des dimensions du cadre de référence	70
3.2.2 La présentation des dimensions et sous-dimensions du cadre de référence.....	71
 CHAPITRE 4 - LA MÉTHODE.....	 78
Introduction.....	79
4.1 Les variables	79
4.1.1 Les variables complémentaires se rapportant à la formation portant sur les méthodes ou techniques des conseillers pédagogiques	79
4.1.2 Les variables complémentaires se rapportant aux conseillers pédagogiques en exercice ou en formation.....	81
4.2 L'échantillon.....	82
4.2.1 Le type et la taille de l'échantillon.....	82

4.2.2	La sélection des sujets de la recherche	83
4.3	L'instrument de cueillette des données	86
4.3.1	Le choix de la technique de cueillette des données	86
4.3.2	L'élaboration de l'instrument de cueillette des données	87
4.3.2.1	L'élaboration du guide d'entrevue	87
4.3.2.2	La validation du guide d'entrevue	88
4.4	La cueillette des données	88
4.4.1	Les trois séries d'entrevues individuelles avec les 12 sujets	89
4.4.2	Le protocole des entrevues	89
4.5	Le traitement des données	90
4.5.1	Le type de traitement des données	91
4.5.2	Les phases du traitement des données	92
4.5.3	La validation du traitement des données	93
4.6	Les limites de la recherche	97
CHAPITRE 5 - L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		98
Introduction		99
5.1	Le profil des sujets de la recherche	99
5.2	L'analyse des résultats se rapportant au cadre de référence	101
5.2.1	Dimension 1 – Acquisition des connaissances	101
5.2.1.1	L'actualisation des connaissances	102
5.2.1.2	La consolidation des connaissances	130
5.2.2	Dimension 2 – Appréciation de la formation méthodologique	136
5.2.2.1	La pertinence de la formation méthodologique	137
5.2.2.2	L'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises	166
5.2.3	Dimension 3 - Application des méthodes ou techniques acquises	183
5.2.3.1	L'utilisation des méthodes ou techniques acquises	183
5.2.3.2	Les modifications apportées aux méthodes ou techniques acquises	196
5.2.3.3	L'efficacité des méthodes ou techniques acquises	207

5.2.3.4 Les difficultés perçues par les sujets dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises	219
5.3 Synthèse comparative et interprétation des résultats	230
5.3.1 Apprentissage et appropriation de nouvelles connaissances	230
5.3.1.1 Apprentissage de nouvelles connaissances	231
5.3.1.2 Appropriation des connaissances antérieures	232
5.3.2 Pertinence de la formation méthodologique	234
5.3.2.1 Utilité et qualité des contenus	234
5.3.2.2 Adaptabilité des méthodes et techniques apprises	235
5.3.3 Application et efficience des méthodes et techniques apprises	236
5.3.3.1 Application des méthodes et techniques apprises	236
CONCLUSION	242
Résumé de la recherche Apports et limites de la recherche	243
Apports de la recherche	245
Limites de la recherche	245
Implications théoriques et pratiques	246
Implications théoriques	246
Implications pratiques	248
BIBLIOGRAPHIE	251
ANNEXES	263

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I -	Présentation des dimensions, des sous-dimensions et des éléments du cadre de référence.....	77
Tableau II	Séries d'entrevues, phases de traitement des données et types de validation.....	96

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

BEPC	:	Brevet d'études du premier cycle
CAP	:	Certificat d'aptitude pédagogique
CEAP	:	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
CEP	:	Certificat d'études primaires
COFPE	:	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CONFEMEN	:	Conférence des ministres de l'éducation des pays d'expression française
CTEQ	:	Commission de terminologie de l'éducation du Québec
DEA	:	Diplôme d'Études Approfondies
DESS	:	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DFTPS	:	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
DGEB	:	Direction Générale de l'enseignement de Base
ECAP	:	École des Cadres d'Animation Pédagogique de Ouagadougou
ENEP	:	Écoles Nationales des Enseignants du Primaire
ENSK	:	École Normale Supérieure de Koudougou
HTT	:	Human Technologies in Teaching
INSD	:	Institut National de la Statistique et de la Démographie
IPNETP	:	Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel
MAFPEN	:	Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale
MEBA	:	Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation
MESSRS	:	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Ph.D	:	Philosophiae Doctor
PIB	:	Produit intérieur brut
REF	:	Recherche en Éducation et en Formation
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UPNG	:	Université de Papouasi-Nouvelle-Guinée

REMERCIEMENTS

Je voudrais avant tout, remercier ma directrice de thèse, madame Claudia Danis, pour sa disponibilité, sa patience, ses conseils et son optimisme qui ont été un appui et un soutien précieux dans la réalisation de cette thèse.

Je tiens à remercier le Programme canadien de bourses de la francophonie dont le soutien financier m'a permis d'entreprendre et de finaliser mes études doctorales.

J'adresse toute ma reconnaissance aux conseillers pédagogiques pour leur participation à cette recherche.

Mes remerciements s'adresse également aux ami(e)s, au Québec et au Burkina, ainsi qu'à toutes les personnes, qui d'une manière ou d'une autre, ont apporté leur contribution à la réalisation de cette thèse.

J'adresse, enfin, toute ma gratitude à mes proches, sœurs, frères et, tout particulièrement, à mon époux et à mes enfants, qui par leur affection, par les sacrifices endurés, m'ont permis de réaliser cette thèse.

À Karim, mon époux...

À Inna, à Hassan, à Yasmine, mes enfants...

À mes parents...

INTRODUCTION

La formation des enseignants, dans un contexte international, tout en cherchant à accentuer le niveau, la qualité et l'efficacité de la formation initiale des enseignants veut les amener à poursuivre leur formation tout au long de leur carrière. La formation continue des enseignants est considérée comme étant un maillon essentiel et incontournable pour assurer un réel développement professionnel et personnel chez ces derniers et aussi comme étant un facteur déterminant dans la recherche de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement de façon générale. Cette formation continue interpelle aussi bien les enseignants directement concernés que les formateurs d'enseignants de toutes sortes qui interviennent dans ce cadre (Perrenoud, 1995, 1999; Charlier, 1998; Tardif et Lévesque, 1998).

Dans le contexte burkinabè les enseignants qui œuvrent au niveau de l'enseignement primaire, ont un niveau de formation initiale relativement faible (BEPC + deux ans). Dans ces conditions, la formation continue revêt un caractère indispensable pour améliorer leur formation de base et partant leur pratique d'enseignement. La formation des formateurs qui assurent la formation continue de ces enseignants du primaire, en particulier, les conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire, constitue dans un tel contexte l'un des moyens les plus pertinents, pour aider les enseignants à améliorer leurs connaissances et leurs pratiques. C'est ce qui explique la création, depuis 1970, de la formation des conseillers pédagogiques au Burkina Faso.

À notre connaissance, depuis une trentaine d'années que la formation institutionnelle et diplômante des conseillers pédagogiques a été créée, aucune recherche systématique et empirique n'a essayé d'en évaluer les effets quant aux apprentissages réalisés ainsi que les retombées sur la pratique de ces derniers. Par ailleurs, nous estimons que la formation méthodologique des conseillers pédagogiques mérite qu'on s'y arrête, puisque, s'ils sont au départ des enseignants chevronnés, donc ayant une certaine maîtrise des contenus disciplinaires et de l'enseignement à des élèves au niveau primaire, ils doivent s'adresser, après leur formation diplômante à une clientèle d'adultes. De ce point de vue, la formation méthodologique revêt une importance particulière pour permettre à ces conseillers pédagogiques de pouvoir prendre en compte les caractéristiques de leurs clientèles d'enseignants dans le cadre de leurs interventions auprès de ces derniers.

Le but de la présente recherche est d'analyser les représentations que des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers pédagogiques en formation se font à propos de leur formation méthodologique. Cette formation méthodologique est examinée dans le cadre de leur formation diplômante et des formations ponctuelles qu'ils ont vécues en vue de leur préparation et de leur perfectionnement au rôle et aux fonctions de conseiller pédagogique. De façon spécifique, nous voulons étudier les connaissances d'ordre méthodologique apprises par les conseillers pédagogiques, la pertinence de ces connaissances et des modalités d'apprentissage ainsi que l'utilisation de ces connaissances dans leur pratique de formation continue auprès des enseignants dont ils ont la charge.

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier chapitre présente le contexte du Burkina Faso dans lequel cette recherche a été effectuée ainsi que le problème de recherche. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits. Le troisième présente le cadre de référence de la recherche. Le quatrième présente la méthode et le cinquième présente l'analyse et l'interprétation des résultats. Enfin nous terminons par la conclusion.

CHAPITRE 1
LE PROBLÈME DE RECHERCHE

INTRODUCTION

Le premier chapitre présente le contexte et la problématique de la présente recherche qui s'intéresse à la formation des conseillers pédagogiques œuvrant auprès des enseignants du primaire au Burkina Faso.

Ce premier chapitre comporte neuf sections. La première présente le contexte du Burkina Faso dans lequel se déroule la formation des conseillers pédagogiques; la seconde section présente le contexte de la formation des intervenants en milieu scolaire au niveau primaire; la troisième section présente la formation méthodologique des conseillers pédagogiques; la quatrième présente les représentations des intervenants en milieu scolaire; la cinquième présente la question et le problème de recherche retenu, ainsi que la question spécifique qui en découle; la sixième définit les concepts-clés qui composent la question de recherche retenue; la septième présente le but poursuivi par la recherche; la huitième son utilité et, enfin, la dernière section présente, brièvement, le type de recherche que nous avons réalisée.

1.1 LE CONTEXTE DU BURKINA FASO

Nous présentons dans cette section une brève description de diverses facettes caractérisant le Burkina Faso. Nous espérons ainsi situer, dans ce contexte particulier, notre problème et notre question de recherche qui prennent alors tout leur sens.

Nous examinons donc les facettes suivantes : le contexte géographique (1.1.1), le contexte démographique (1.1.2), le contexte socio-économique (1.1.3), le contexte socioculturel (1.1.4) ainsi que le contexte éducatif (1.1.5) dans lequel notre recherche a été réalisée.

1.1.1 Le contexte géographique

Le Burkina Faso est un petit pays de quelque 274 000 km² situé au centre de l'Afrique occidentale. Il a un climat tropical de type sahélien qui en fait une région semi-aride. Il ne possède pas de cours d'eau navigable ni de débouché sur la mer, ce qui fait que les seuls moyens de communication interne et avec le monde extérieur sont la route et la voie aérienne.

1.1.2 Le contexte démographique

La population était estimée, en 1996, à près de 10 500 000 habitants (Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA, 1999). Le taux moyen de croissance annuelle de cette population demeure relativement élevé, soit environ 2,6 %. La densité moyenne au km² est de 38 habitants avec, cependant, une disparité selon les régions dont les extrêmes se situent entre 6 et 332 habitants au km². Une grande majorité de la population, environ 86 %, vit en milieu rural dans des conditions relativement précaires; seulement une minorité vit en milieu urbain. La population du Burkina Faso est relativement jeune, puisque environ la moitié de celle-ci a moins de 15 ans; cette caractéristique se rencontre généralement dans les pays en développement, plutôt que dans les pays hautement développés où la population est plutôt vieillissante.

1.1.3 Le contexte socio-économique

Sur le plan socio-économique, le Burkina Faso est un pays en développement situé parmi les plus pauvres de la planète. En effet, le produit intérieur brut (PIB) est estimé à 300 \$ US par habitant (INSD, 1997). Dans le contexte du Burkina Faso, comme nous l'avons dit, où plus des 4/5 de la population vit en milieu rural, l'économie est avant tout à dominante agricole, avec une agriculture de subsistance.

1.1.4 Le contexte socioculturel

Le Burkina Faso est un pays multiethnique, avec environ une soixantaine d'ethnies dont autant de dialectes. Ces dialectes sont utilisés essentiellement au sein des communautés locutrices, bien que certains le sont aussi dans l'alphabétisation de la population adulte et jeune adulte offerte soit par le MEBA, soit par des organismes étrangers non gouvernementaux. Malgré le fait que le pays compte une soixantaine de dialectes, c'est-à-dire de langues nationales, la langue officielle du pays est la langue française, langue de l'ancien colonisateur (1919-1960). Le français est ainsi utilisé dans le cadre des affaires administratives et politiques, c'est-à-dire les activités et les communications officielles et formelles. C'est aussi la langue utilisée dans l'ensemble des systèmes de l'éducation scolaire et de la formation professionnelle.

1.1.5 Le contexte éducatif

Dans le cadre de la présente recherche, le système formel d'éducation, et, en particulier, son sous-système de l'enseignement scolaire du niveau primaire nous intéresse.

Le système éducatif formel comprend, en plus du sous-système chargé de la formation professionnelle des adultes et des jeunes adultes, le sous-système de l'enseignement scolaire (MEBA, 1999).

Un second sous-système éducatif burkinabè, non formel celui-là, en dehors du cadre scolaire, assume principalement la charge des activités d'alphabétisation et de formation de base d'adultes (15-50 ans), de jeunes adultes (10-15 ans) et de jeunes agriculteurs de 15 à 18 ans. Ces activités se déroulent le plus souvent dans les dialectes (langues nationales).

1.1.5.1 Les systèmes éducatifs de l'enseignement scolaire et de la formation professionnelle

L'enseignement scolaire constitue l'un des deux seuls sous-systèmes formels éducatifs burkinabès. Le second sous-système, celui de la formation professionnelle est, quant à lui, mis en place dans divers établissements de formation relevant aussi bien des ministères de l'éducation et d'autres ministères que de certaines institutions privées (MEBA, 1999).

Le sous-système de l'enseignement scolaire

Le sous-système de l'enseignement scolaire du Burkina Faso comporte quatre niveaux d'enseignement. Nous y retrouvons, en effet, en plus du niveau de l'enseignement primaire (ou enseignement du premier degré) qui nous intéresse particulièrement, les niveaux d'enseignement préscolaire, secondaire (ou enseignement du second degré) et le niveau supérieur (université).

L'enseignement primaire comporte six années scolaires et concerne les enfants de 7 à 12 ans. Il est sanctionné par le diplôme du certificat d'études primaires (CEP). Il concerne officiellement tous les enfants des milieux rural et urbain mais, à cause de

l'insuffisance des infrastructures scolaires, moins de 50 % des enfants en bénéficient effectivement.

L'enseignement secondaire comporte sept années scolaires : un premier cycle, de quatre années, sanctionné par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et un second cycle, de trois années, sanctionné par le baccalauréat qui est le diplôme d'entrée à l'université.

L'enseignement supérieur, quant à lui, offre divers programmes et diverses spécialités. La durée des études s'étale de trois à sept ans. Les diplômes octroyés sont la licence (trois ans d'étude), la maîtrise (quatre ans d'étude), le DEA (Diplôme d'Études Approfondies - cinq ans d'étude), le DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées - cinq ans d'étude) et le doctorat (sept ans d'étude).

L'École des Cadres d'Animation Pédagogique de Ouagadougou (ECAP) s'occupe entre autres, de la formation des conseillers pédagogiques itinérants de l'enseignement du niveau primaire. Notons que cet établissement, précédemment sous la direction du MEBA, est rattaché, depuis 1998, à l'École Normale Supérieure de Koudougou (ENSK) sous la direction du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS).

L'enseignement au niveau primaire au Burkina Faso

L'ensemble des écoles dans lesquelles se déroule l'enseignement primaire au Burkina Faso est réparti en 120 circonscriptions scolaires, secteur territorial regroupant un certain nombre d'écoles plus ou moins important selon le niveau de scolarisation dans la région où il se situe. Ce sont ces circonscriptions scolaires qui sont chargées de la gestion administrative et pédagogique aussi bien des écoles que du personnel enseignant lui-même.

Certaines caractéristiques spécifiques reliées au contexte de l'enseignement primaire burkinabè nous intéressent étant donné que ce contexte constitue le lieu d'intervention principal des conseillers pédagogiques itinérants œuvrant auprès des enseignants de ce niveau :

- **un taux brut de scolarisation très faible**, estimé, en 1997-1998, à 40 %, pour plus de deux millions d'enfants scolarisables «7-12 ans» (MEBA, 1999);

- **une déperdition relativement élevée** puisque seulement environ 60 % des enfants inscrits en première année de l'école primaire complètent leur sixième année, ce qui veut dire que 40 % des enfants ne complètent pas la scolarité d'une durée totale de six ans (MEBA, 1999); de plus, seulement environ 30,8 % de ces enfants, inscrits en première année de l'école primaire, obtiennent le diplôme de fin d'études primaires - CEP - qui leur donne le droit d'accès à l'enseignement de niveau secondaire (MEBA, 1999);
- **un nombre relativement trop élevé d'élèves dans les classes** : le nombre moyen d'élèves par classe qui était d'environ 50 en 1997-1998, cache parfois des disparités très grandes entre la réalité en zone rurale et la réalité en zone urbaine. En effet, selon que les écoles soient situées en zone rurale ou en zone urbaine, les moyennes d'élèves peuvent varier respectivement de 41 à 71 élèves par classe (MEBA, 1999), ce qui implique une lourde tâche de gestion et de contrôle des apprentissages et de l'enseignement de la part des enseignants du primaire.

1.2 LE CONTEXTE DE LA FORMATION DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE AU NIVEAU PRIMAIRE

Afin de mieux cerner, dans le cadre de la présente recherche, la catégorie d'intervenants que représentent les conseillers pédagogiques itinérants, il nous semble pertinent de situer ces derniers en rapport avec deux autres catégories de formateurs qui interviennent chacun à son niveau en milieu scolaire.

Située sur un continuum, la catégorie des conseillers pédagogiques itinérants assume un rôle hiérarchique intermédiaire en quelque sorte entre, d'une part, les enseignants qui interviennent auprès des élèves du primaire, et, d'autre part, les inspecteurs de l'enseignement primaire qui assument la responsabilité de leur circonscription scolaire respective.

Nous présentons ici cette catégorie des conseillers pédagogiques itinérants en la situant brièvement, dans un premier temps, par rapport aux deux autres catégories d'intervenants (1.2.1) et, dans un second temps, en situant leur formation professionnelle spécifique dans le contexte plus large de la formation initiale des enseignants, formation qu'ils ont eux-mêmes suivie avant de devenir conseillers pédagogiques itinérants, et, aussi, dans le contexte plus large de la formation des

inspecteurs de l'enseignement primaire à laquelle, dans une perspective d'avancement de carrière, les conseillers pédagogiques peuvent éventuellement avoir accès.

1.2.1 Les conseillers pédagogiques itinérants et les deux autres catégories d'intervenants au niveau primaire

Des 127 conseillers pédagogiques itinérants œuvrant au Burkina Faso (Direction Générale de l'enseignement de Base : DGEB, 1998), la grande majorité, soit 94 d'entre eux (14 femmes et 81 hommes), exercent des fonctions relatives à la formation professionnelle continue des enseignants du primaire, tandis que seulement 31 exercent des fonctions relatives à l'administration des services éducatifs ou encore à la formation initiale d'enseignants.

Les conseillers pédagogiques itinérants auxquels s'intéresse la présente recherche, sont ceux qui, majoritaires, travaillent à la formation professionnelle continue des enseignants, dans les circonscriptions scolaires. Notons ici que le qualificatif «d'itinérant» a été attribué aux conseillers pédagogiques à cause du fait qu'ils se déplacent d'un endroit à l'autre sur le terrain, afin de rejoindre les enseignants qu'ils forment. Cependant, ce qualificatif est attribué à l'ensemble des conseillers pédagogiques quel que soit leur poste de travail, parce qu'ils sont tous formés en tant que conseillers pédagogiques itinérants même s'ils exercent d'autres fonctions par la suite. Dans la suite du texte, nous parlerons simplement de «conseillers pédagogiques» dans le but d'alléger le texte.

Les conseillers pédagogiques qui assument les fonctions reliées à la formation professionnelle continue des enseignants du primaire sont appelés à réaliser quatre principaux types d'interventions.

Un premier type d'intervention du conseiller pédagogique est la formation des enseignants aux examens (certificat élémentaire d'aptitude professionnel : CEAP, Certificat d'aptitude professionnel : CAP) et aux concours professionnels. Les examens professionnels permettent aux enseignants d'obtenir des promotions dans les rangs du corps enseignant, alors que les concours leur permettent de changer de catégories dans le système de l'enseignement au niveau primaire : passer, par exemple, de la catégorie d'enseignants à la catégorie de conseillers pédagogiques.

Le deuxième type d'intervention du conseiller pédagogique concerne les stages de recyclage organisés à l'intention des enseignants dans un but de perfectionnement ou de mise à jour des connaissances de ces derniers.

Le troisième type d'intervention du conseiller pédagogique concerne l'activité d'animation pédagogique des enseignants qui est une activité consistant, entre autres, à aider les enseignants participants à échanger des expériences, à réfléchir sur leurs pratiques ou sur des thèmes qui intéressent ces derniers.

Le quatrième type d'intervention concerne la visite de classe qui se veut une activité de supervision pédagogique des enseignants en exercice dans leurs propres classes.

Notons que l'une des spécificités des conseillers pédagogiques au Burkina Faso ainsi que dans plusieurs autres pays africains francophones, est le fait que l'enseignant qui est promu au poste de conseiller pédagogique est complètement détaché de sa classe. Ceci n'est pas souvent le cas dans certains pays tels la France, les États-Unis ou la Grande-Bretagne, où la personne appelée «conseiller pédagogique» exerce toujours sa fonction d'enseignant, garde souvent sa classe, tout en jouant le rôle de formateur de terrain auprès de futurs enseignants dans le cadre de stages pratiques réalisés dans la classe même de ce conseiller pédagogique (Pepel, 1996; Stanilus, 1995).

Les enseignants du niveau primaire

Les enseignants du niveau primaire constituent la clientèle des conseillers pédagogiques auxquels s'intéresse la présente recherche. Ces quelques 16 500 enseignants (MEBA, 1999; faisant référence à l'année 1997-1998) se répartissent en quatre catégories, selon le certificat ou le diplôme professionnel qu'ils détiennent :

- instituteurs adjoints - aucun diplôme professionnel;
- instituteurs adjoints certifiés - Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP);
- instituteurs titulaires - Certificat d'aptitude pédagogique (CAP);
- instituteurs principaux - sélectionnés par voie de concours et devant recevoir une formation d'une année scolaire.

Notons que la plupart des conseillers pédagogiques sont eux-mêmes d'anciens enseignants du niveau primaire.

Les inspecteurs de l'enseignement primaire

Les 170 inspecteurs de l'enseignement primaire (DGEB, 1998) sont appelés à assumer des fonctions se rapportant à deux grands volets, soit un volet concernant l'administration de circonscription scolaire et un volet concernant l'encadrement du personnel œuvrant en milieu scolaire. Ce dernier volet inclut, entre autres, la formation et le recyclage, ainsi que la supervision des conseillers pédagogiques.

1.2.2 La formation professionnelle des conseillers pédagogiques et celle des deux autres catégories d'intervenants au niveau primaire

Peuvent être sélectionnés et avoir accès à la formation de conseiller pédagogique, les enseignants du primaire qui sont passés instituteurs principaux et qui ont au moins trois années dans ce poste. Depuis 1998, le concours de conseiller pédagogique est ouvert à des personnes intéressées possédant au moins le diplôme de licence, quelle que soit la discipline de spécialité.

1) Les types de formation professionnelle offerts aux conseillers pédagogiques au Burkina Faso

Deux types de formation professionnelle sont offerts aux conseillers pédagogiques du Burkina Faso, soit la formation institutionnelle diplômante, offerte par l'ECAP et les formations ponctuelles offertes soit par le MEBA, soit par des organismes gouvernementaux ou non gouvernementaux internationaux, intéressés par l'enseignement primaire au Burkina Faso.

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes intéressée aux deux types de formation professionnelle continue offerts aux conseillers pédagogiques dans le contexte éducatif du Burkina Faso. L'intérêt pour le premier type de formation, soit la formation institutionnelle diplômante, se justifie d'une part, par le fait qu'il est nécessairement suivie par l'ensemble des intervenants, constitués surtout d'enseignants du primaire qui accèdent à la profession de conseiller pédagogique. D'autre part, le programme offert dans le cadre de ce type de formation institutionnelle diplômante est

un programme qui se veut complet et qui s'étale sur une longue durée, soit deux années complètes de formation académique. Quant au deuxième type de formation, soit les formations ponctuelles, son intérêt se justifie par le fait qu'il se veut un complément à la formation institutionnelle diplômante; par ailleurs, les formations ponctuelles organisées par le MEBA sont offertes à l'ensemble des conseillers pédagogiques en exercice.

Le type de formation institutionnelle diplômante

La formation institutionnelle diplômante a comme but de préparer les futurs conseillers pédagogiques à leur rôle et à leurs fonctions de conseillers pédagogiques; elle leur permet d'obtenir le titre de conseiller pédagogique. Le diplôme octroyé est équivalent à la maîtrise universitaire (quatre années de scolarité universitaire). Notons que, bien qu'il s'agisse ici de l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences reliées à l'exercice d'un nouveau rôle et de nouvelles fonctions de conseillers pédagogiques, nous considérons, dans le cadre de la présente recherche, que ce type de formation correspond à une formation continue plutôt qu'à une formation initiale (UNESCO, 1979 dans Legendre, 1993, p. 627). En effet, de notre point de vue, il s'agit d'une formation continue puisqu'il y a une continuité dans les contenus entre le rôle d'enseignant exercé auparavant par le conseiller pédagogique en formation et le rôle qu'il exercera dans sa nouvelle pratique. De plus, il s'agit également d'une formation qui est reçue après une formation initiale en tant qu'enseignants déjà complétée et reliée au même contexte d'intervention, dans le même milieu du primaire (UNESCO, 1979).

Le programme de formation institutionnelle diplômante comprend deux volets. Un volet administratif axé sur la gestion et un volet pédagogique axé, entre autres, sur la didactique des disciplines enseignées par les enseignants et sur la méthodologie d'enseignement applicable à la formation que les conseillers pédagogiques seront appelés à offrir dans le cadre de la formation continue des enseignants du primaire.

Le type de formation ponctuelle

La formation continue ponctuelle de courte durée offerte aux conseillers pédagogiques vise, quant à elle, le perfectionnement et la mise à jour des connaissances des conseillers pédagogiques dans l'exercice de leurs fonctions.

Si le MEBA propose un programme général pour la formation continue qu'il offre aux conseillers pédagogiques, la formation ponctuelle offerte par les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux n'a pas de programme spécifique prédéterminé puisque cette formation est plutôt occasionnelle. Cependant, ce type de formation continue semble s'intéresser davantage à la mise en œuvre des innovations ou des réformes introduites, dans le cadre de l'enseignement primaire ou de la formation des enseignants.

2) La formation des enseignants du primaire

Nous désirons présenter, quoique très succinctement, certains aspects de la formation initiale et de la formation continue des enseignants du primaire : la formation initiale des enseignants du primaire est la même formation initiale qu'ont reçue la plupart des conseillers pédagogiques avant d'accéder à leur formation continue et éventuellement à l'exercice de leurs nouvelles fonctions de conseillers pédagogiques. La formation continue des enseignants du primaire quant à elle, est en très grande partie assumée par ces mêmes conseillers pédagogiques en exercice.

La formation initiale des enseignants du primaire

La formation initiale des enseignants du primaire a une durée de deux années scolaires. Cette formation initiale s'effectue, depuis 1985, dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP), un établissement de niveau secondaire. Cette formation n'est donc pas considérée comme étant de niveau universitaire.

Deux principales caractéristiques de la formation initiale méritent d'être soulignées ici si nous situons cette formation initiale des enseignants du primaire en relation avec le fait qu'ils constituent la clientèle-cible des conseillers pédagogiques. Il s'agit de l'hétérogénéité croissante dans le niveau d'étude de base des enseignants du primaire et de l'inadéquation des programmes de formation (Conombo, Gaudreault et Ouedraogo, 1995).

La question d'hétérogénéité s'explique surtout par deux principaux facteurs. Le premier facteur est la diversité des niveaux d'étude préalable que les futurs enseignants ont au moment de leur recrutement. Le second facteur est relié au fait de recevoir une formation initiale régulière de deux ans ou dans le cas contraire une initiation sommaire

d'un seul mois dans le but de combler un déficit d'enseignants qui se pose, pratiquement, à chaque rentrée scolaire (Conombo, Gaudreault et Ouedraogo, 1995).

À ces deux principales caractéristiques s'ajoute la question de l'inadéquation des programmes de formation initiale des enseignants tant au niveau de la qualité des contenus qui sont présentés qu'au niveau des modalités utilisées pour enseigner ces contenus aux futurs enseignants.

La formation continue des enseignants du primaire

Étant donné surtout l'hétérogénéité des niveaux d'étude et la pauvre qualité des programmes de formation initiale, la formation continue apparaît encore plus comme nécessaire et incontournable. Si le but principal de la formation continue des enseignants en exercice est, d'une part, d'améliorer leur pratique d'enseignement et, d'autre part, de leur permettre de progresser dans leur carrière professionnelle, il semble également important de souligner l'effort qui vise surtout à uniformiser le niveau de compétences des enseignants et à approfondir ou à mettre à jour les connaissances de l'ensemble des enseignants d'un milieu aussi hétérogène.

La formation continue est surtout organisée, en partie, dans le cadre des circonscriptions scolaires auxquelles sont rattachés les enseignants, et, en partie, dans le cadre d'un regroupement régional des circonscriptions. Ces activités de formation se déroulent essentiellement dans les écoles primaires, par manque de lieu spécial destiné à de telles activités de formation. Les formateurs qui interviennent au niveau de la formation continue des enseignants du primaire sont les instituteurs principaux, les inspecteurs et également les conseillers pédagogiques. Ces derniers interviennent, rappelons-le, dans quatre types d'activités, soit la formation aux examens et aux concours professionnels, les stages de recyclage, l'animation pédagogique et les visites de classe.

3) *La formation des inspecteurs de l'enseignement du niveau primaire*

Suite à leur formation professionnelle continue, les conseillers pédagogiques auront la possibilité, et la majorité s'en prévaut, d'opter pour une progression dans leur carrière, en postulant au concours de recrutement des inspecteurs de l'enseignement primaire.

La formation des inspecteurs de l'enseignement primaire est une formation professionnelle institutionnelle diplômante régulière de longue durée : deux années académiques. Le programme de formation, comme chez les conseillers pédagogiques, comporte deux volets, soit un volet administratif et un volet pédagogique.

1.3 LA FORMATION MÉTHODOLOGIQUE DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Parmi l'ensemble des contenus offerts et des objectifs visés se rapportant aux deux volets du programme global de formation professionnelle continue des conseillers pédagogiques, l'aspect méthodologique, c'est-à-dire tout ce qui concerne la communication des connaissances - «le comment enseigner» -, à l'intérieur du volet pédagogique, attire particulièrement notre attention. Cet intérêt pour la formation spécifiquement méthodologique des conseillers pédagogiques s'appuie principalement sur les raisons suivantes :

Pour ce qui concerne le volet pédagogique du type de formation continue, institutionnelle, diplômante, nous constatons que les conseillers pédagogiques qui, rappelons-le, ont été, en grande majorité, sélectionnés parmi les enseignants du primaire les plus expérimentés, voire chevronnés, ont déjà une maîtrise certaine de la didactique qu'ils ont enseignée aux enfants, pendant déjà au moins cinq années; il n'en est cependant pas de même pour ce qui concerne la méthodologie de l'intervention qu'ils seront appelés à appliquer auprès de leur nouvelle clientèle-cible que sont les enseignants du primaire.

Malgré la riche expérience vécue dans leurs pratiques professionnelles passées, auprès des enfants inscrits au primaire, les conseillers pédagogiques ne pourraient vraisemblablement, sans une formation accentuant la dimension méthodologique, maîtriser les connaissances et les compétences spécifiques requises pour intervenir auprès d'une clientèle-cible composée d'adultes professionnels. Une telle intervention auprès d'apprenants adultes devrait, croyons-nous, s'appuyer fortement sur des habiletés permettant, entre autres, aux conseillers pédagogiques de favoriser l'apprentissage des contenus véhiculés au moyen de modalités, de méthodes ou de techniques adéquates et adaptées et d'établir avec ces apprenants des rapports fondés sur une communication efficace.

Dans le contexte éducatif burkinabè, comme dans plusieurs autres pays, nous assistons présentement à une sérieuse remise en question des principales méthodes ou techniques utilisées pour la formation aussi bien continue qu'initiale des professionnels (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996). À titre de formatrice de conseillers pédagogiques au Burkina Faso, nous avons nous-même pu constater la désuétude et l'inefficacité de certaines méthodes et techniques traditionnelles qui, cependant, prédominaient toujours dans le cadre de la formation diplômante offerte (telles l'exposé magistral classique, suivi d'exercices et de discussions). Notons que la formation ponctuelle semble utiliser davantage des méthodes et techniques adaptées qui entraîneraient, selon nous, des apprentissages plus satisfaisants. L'institution chargée de cette formation diplômante remet également en question la pertinence des méthodes ou techniques plus traditionnelles et a déjà démontré un intérêt en mettant sur pied un cours portant spécifiquement sur des méthodes et techniques d'enseignement jugées plus adaptées pour des clientèles d'apprenants adultes. Certains conseillers pédagogiques qui ont terminé leur formation diplômante et qui exercent présentement leurs fonctions, remettent en question, eux aussi, l'usage des formules méthodologiques «traditionnelles», «statiques», axées sur la transmission de connaissances «théoriques» plutôt que sur la transmission de connaissances «pratiques». Ils déplorent le fait qu'ils n'aient pu acquérir, ainsi, des compétences directement reliées à leurs interventions et, en particulier, reliées à l'utilisation qu'ils pourraient faire des méthodes et techniques applicables auprès de leur clientèle-cible.

1.3.1 Le contenu de la formation méthodologique offerte aux conseillers pédagogiques burkinabès

Le contenu de la formation méthodologique offerte par l'institution chargée de la formation diplômante des conseillers pédagogiques (ECAP) porte sur un ensemble de méthodes, de techniques, et de moyens pédagogiques ainsi que sur les approches sous-jacentes que les conseillers pédagogiques sont appelés à connaître et à utiliser dans le cadre de la formation des enseignants du primaire dont ils ont la charge.

Il convient de préciser ici le sens accordé au terme de méthode, technique, moyen pédagogique et approche.

Par «méthode», nous entendons ici une démarche d'ensemble pouvant regrouper diverses techniques organisées d'une façon précise, sous-tendue par certaines approches ou valeurs explicites ou implicites et visant à favoriser l'apprentissage des apprenants (Bireaud, 1990; De Landsheere, 1992; Housaye, 1993; Meirieu, 1994; Mougnotte, 1996). La façon d'organiser les techniques retenues par les formateurs reposerait sur une conception particulière, sur l'idée que se fait le formateur de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'apprenant ou du rôle respectif de chaque acteur dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage (Meirieu, 1994; Raynal et Rieunier, 1997).

Par «technique», nous entendons les procédés utilisés de façon concrète pour opérationnaliser en quelque sorte la méthode retenue par le formateur. Les techniques sont directement reliées à des contenus spécifiques à enseigner ou à des activités particulières d'apprentissage (Bireaud, 1990; Legendre, 1993).

Par «moyen pédagogique» nous entendons tout instrument ou tout outil utilisé par le formateur, à titre de complément dans le contexte d'une technique donnée (Legendre, 1993).

Par «approche pédagogique», nous entendons les principes ou les idées forces sous-jacents à une manière d'organiser une situation de formation ou d'apprentissage en vue d'atteindre un objectif précis (Legendre, 1993).

1.4 LES REPRÉSENTATIONS DE FORMATEURS PAR RAPPORT À LEUR PROPRE FORMATION

Depuis que la formation des conseillers pédagogiques a été instituée au Burkina Faso, il y a déjà de cela une trentaine d'années (Institut National du Burkina, IPB, 1990), à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée ni dans notre pays, ni dans les autres pays comparables d'Afrique francophone, à étudier l'impact réel ou encore les effets produits ou non par cette formation spécialisée chez ce type d'intervenants qui œuvrent pourtant à travers le pays, auprès des enseignants du primaire.

L'impact ou les effets produits, en particulier par la formation méthodologique, pourraient être abordés dans plusieurs optiques. Étant donné l'absence, à ce sujet, de connaissances produites et validées d'une façon scientifique, nous avons écarté tout

questionnement qui serait axé sur l'analyse de données recueillies en fonction d'un cadre théorique établi *a priori*, dont pourraient découler certaines hypothèses qu'il nous resterait à confirmer ou à vérifier. Afin de nous permettre de découvrir et d'analyser les dimensions ou les facteurs-clés les plus significatifs reliés à l'aspect méthodologique dans le cadre de la formation professionnelle continue, nous avons plutôt opté pour une recherche exploratoire axée sur une analyse approfondie de données fournies par les principaux intéressés, soit les conseillers pédagogiques eux-mêmes.

Dans cette optique où l'on cherche avant tout à privilégier une approche centrée sur la subjectivité, sur les points de vue des sujets, la notion de «représentation» nous semble des plus appropriées, en tant qu'objet central pouvant sous-tendre l'ensemble du cadre de référence ouvert de la présente recherche.

1.4.1 La notion de «représentation» retenue dans le cadre de la présente recherche

Dans le cadre de la présente recherche, nous limitons la notion complexe de «représentation» à une seule de ses définitions, soit celle d'un produit qui traduit, à un moment donné, le résultat du processus d'interprétation du sujet par rapport à un objet particulier (Ruano-Barbalan, 1993; Sallaberry, 1997, 1996).

Plusieurs écrits scientifiques, réalisés dans le domaine de l'éducation et de la formation se sont intéressés et s'intéressent toujours à cette notion de «représentation-produit» qui est déjà reconnue comme étant un facteur crucial, voire central par rapport à certains aspects déterminants reliés aussi bien à des démarches de formation qu'à des démarches d'apprentissage (Charlier, 1989; Giordan et Vecchi, 1987). Plusieurs chercheurs reconnaissent déjà le rôle important que jouent les représentations des intervenants, responsables de formations données (La Barderie, 1997; Sallaberry, 1996). Les représentations entraînent chez les intervenants des prises de décisions ainsi que des comportements professionnels cohérents avec ces premières (Charlier, 1989; Pajares; 1992). De plus, d'autres chercheurs ont démontré l'influence que pouvaient exercer les représentations des apprenants par rapport à leur propre formation et par rapport aux apprentissages réalisés ou non dans le cadre de leur formation (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Les représentations serviraient ici, en quelque sorte, de «grille de lecture» à partir de laquelle chaque individu apprenant en viendrait à trier l'ensemble

des éléments, des contenus, des procédures, afin de n'en retenir que ce qui lui semble positif ou pertinent et d'en rejeter ce qui lui semble négatif ou non pertinent (Sallaberry, 1996).

1.4.2 Les représentations de conseillers pédagogiques en exercice et de conseillers pédagogiques en formation

Dans le cadre de la présente recherche, la notion de représentation définie ici comme un produit, nous semble utile pour nous aider à cerner principalement les conceptions, les croyances et les réflexions personnelles de conseillers pédagogiques en ce qui a trait à leur formation méthodologique. Leurs représentations, lorsque analysées, refléteraient, croyons-nous, à la fois une image de la formation professionnelle qui leur est offerte et une image d'eux-mêmes (Sallaberry, 1997, 1996), en tant que professionnels en formation, c'est-à-dire en situation d'apprentissage ou en tant que professionnels en exercice ou encore en situation d'intégration et de transfert, dans leurs milieux respectifs, de leurs apprentissages passés.

1.5 LA QUESTION DE RECHERCHE

Considérant l'intérêt de mieux cerner les forces et, surtout, les faiblesses, voire les lacunes se rapportant à la formation méthodologique offerte aux conseillers pédagogiques dans le cadre de leur formation professionnelle continue, nous avons retenu ce type spécifique de formation pédagogique comme thème principal de la présente recherche.

Considérant les différences significatives qui pourraient se retrouver entre les représentations des conseillers pédagogiques en formation, donc en situation d'apprentissage, et celles des conseillers pédagogiques en exercice, il nous a semblé pertinent de retenir, comme sujets de la présente recherche, des représentants de chacune des deux catégories de conseillers pédagogiques, pour fins de comparaison.

Enfin, considérant la richesse de la notion de représentation, définie comme un produit, il nous a semblé approprié d'appuyer notre cadre de référence sur cette notion fondamentale, afin d'explorer et d'analyser les dimensions, sous-dimensions et éléments-clés, qui, selon les conseillers pédagogiques eux-mêmes, caractériseraient leur formation méthodologique.

La question spécifique à laquelle la présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse, se formule donc de la façon qui suit :

Quelles représentations des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers pédagogiques en formation au Burkina Faso se font-ils de leur formation méthodologique ?

1.6 LES DÉFINITIONS DES CONCEPTS-CLÉS COMPOSANT LA QUESTION DE RECHERCHE

Cette section présente les définitions des concepts-clés qui composent notre question spécifique de recherche. Ces concepts-clés sont les suivants : «conseillers pédagogiques», «formation méthodologique» et «représentations».

1.6.1 «Conseillers pédagogiques»

Par «conseillers pédagogiques», nous entendons, pour les fins de la présente recherche, les formateurs d'enseignants ayant le titre de conseiller pédagogique et dont le rôle est d'assurer la formation continue des enseignants en exercice au niveau scolaire primaire au Burkina Faso.

Les conseillers pédagogiques retenus appartiennent à l'une ou à l'autre des deux catégories suivantes :

- «les conseillers pédagogiques en exercice», sont les conseillers pédagogiques qui ayant terminé leur formation professionnelle institutionnelle diplômante assurent effectivement, sur le terrain, la formation continue des enseignants du niveau scolaire primaire.
- «les conseillers pédagogiques en formation» sont les futurs conseillers pédagogiques qui étaient inscrits à la deuxième année de leur formation professionnelle institutionnelle diplômante au moment de notre enquête.

1.6.2 «Formation méthodologique»

Soulignons que la formation méthodologique comme concept-clé se situe dans le cadre de la formation professionnelle continue offerte par le MEBA ou par d'autres organismes gouvernementaux ou non gouvernementaux internationaux. Cette formation continue se divise en deux types, soit la formation continue institutionnalisée diplômante

de longue durée, qui mène à l'obtention du certificat permettant aux conseillers pédagogiques d'exercer leur fonction et la formation continue ponctuelle de courte durée, qui vise la mise à jour des connaissances et des compétences professionnelles des conseillers pédagogiques en exercice.

Dans ce contexte, nous entendons par «formation méthodologique» la formation pédagogique, suivie par les conseillers pédagogiques, qui couvre l'ensemble des stratégies ou des démarches utilisées afin de faciliter l'apprentissage.

La formation pédagogique comprend aussi bien les approches pédagogiques, les méthodes ou les techniques de formation que les moyens pédagogiques utilisés pour la formation des enseignants (voir p. 17 et 18 pour les définitions de méthode, de technique, de moyen pédagogique et d'approche).

Cependant, dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi d'examiner de façon spécifique les méthodes ou techniques à l'intérieur de la formation méthodologique, tout en prenant en compte les autres éléments si toutefois ils étaient abordés par les sujets.

1.6.3 «Représentations»

Nous nous inspirons ici de Charlier (1989) et de Sallaberry (1996, 1997) qui présentent les représentations comme étant un produit, et nous nous limitons à cette signification. Le «produit» est défini ici comme étant le résultat du processus d'interprétation de leur formation méthodologique de la part des conseillers pédagogiques, au moment où nous les avons interrogés.

Par ailleurs, la notion de représentation ainsi définie peut prendre la forme de conceptions, de perceptions, de significations ou encore d'opinions, de croyances, d'attentes ou enfin d'attitudes ou de valeurs.

1.7 LE BUT DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est, à partir des propos des conseillers pédagogiques, de découvrir et d'analyser les dimensions, sous-dimensions et éléments correspondants aux représentations des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers

pédagogiques en formation par rapport à leur formation méthodologique continue. Ce but se subdivise en quatre objectifs spécifiques qui sont :

- 1) identifier les apprentissages d'ordre méthodologique réalisés par les conseillers pédagogiques;
- 2) analyser le jugement que les conseillers pédagogiques portent quant à la pertinence de leur formation méthodologique et à l'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises, dans leur propre contexte d'intervention auprès des enseignants;
- 3) analyser l'application que les sujets font ou projettent faire des méthodes ou techniques apprises;
- 4) effectuer une analyse comparative des dimensions, sous-dimensions et éléments identifiés dans les représentations des conseillers pédagogiques en exercice et ceux des conseillers pédagogiques en formation à l'égard de leur formation méthodologique.

1.8 L'UTILITÉ DE LA RECHERCHE

En premier lieu, cette étude des représentations de la formation méthodologique de la part des conseillers pédagogiques constitue une première étape qui nous permettra de comprendre la démarche ou la réalité de la formation méthodologique de cette catégorie d'intervenants en milieu scolaire, étant donné l'absence de ce type de recherche dans le contexte du Burkina ou dans des contextes similaires.

En second lieu, la découverte des dimensions, sous-dimensions et éléments des représentations de la formation méthodologique des conseillers pédagogiques constitue surtout une première étape pouvant mener à d'autres étapes de recherche appuyées sur des cadres théoriques comportant des hypothèses à vérifier et dont les résultats pourraient être généralisables, toujours en rapport avec la formation méthodologique des conseillers pédagogiques.

Et enfin, sur un plan pratique, la découverte des dimensions, des sous-dimensions et des éléments des représentations de la formation méthodologique des conseillers pédagogiques permettra de connaître les effets de la formation méthodologique actuellement offerte aux conseillers pédagogiques ainsi que les attentes de ces derniers par rapport à cette formation. Ces résultats peuvent contribuer

à améliorer la formation méthodologique des conseillers pédagogiques dans la perspective d'une meilleure efficacité de leurs interventions auprès des enseignants.

1.9 LE TYPE DE RECHERCHE

Nous avons choisi dans le cadre de la présente recherche de mener une recherche de type qualitatif. Elle est axée sur une exploration et sur une analyse en profondeur de certaines dimensions à partir d'un cadre de référence ouvert et flexible.

CHAPITRE 2
LA RECENSION DES ÉCRITS

INTRODUCTION

Le but de la présente recherche, comme nous l'avons vue au chapitre précédent, est d'analyser les représentations que se font, à propos de leur formation méthodologique, des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers pédagogiques en formation œuvrant au Burkina Faso.

La présente recension des écrits fait l'état de la question spécifique qui nous intéresse. Les écrits analysés ont été obtenus à la suite d'un repérage informatisé dans des banques de données spécialisées. Ce repérage visait à nous permettre de recenser les écrits scientifiques ou pratiques (thèses, mémoires ou articles) portant sur la formation des formateurs d'enseignants et, en particulier, sur leur formation aux méthodes ou aux techniques d'enseignement ainsi que sur les représentations qu'ils se font, par rapport à leur formation. Nos recherches se sont limitées à la période couvrant les années 90. Cependant, le suivi des références nous a amenée à prendre la décision d'y inclure quelques écrits des années 80 et même 70.

Il ressort de cette recension que la plupart des recherches concernant les représentations, dans le domaine de l'éducation, se sont surtout intéressées à la formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire. Très peu de recherches sur les représentations abordent la question de la formation des formateurs d'enseignants en tant que telle, et encore moins la formation méthodologique à l'intérieur de cette formation. Nous avons, par conséquent, choisi d'élargir la recension des écrits à la formation aussi bien initiale que continue des enseignants, en tenant compte du fait que les conseillers pédagogiques auxquels nous nous intéressons sont, au départ, des enseignants en exercice qui, suite à une formation continue diplômante, ont obtenu le statut de conseillers pédagogiques chargés de la formation continue d'autres enseignants en exercice. De plus, étant donné que ce qui nous intéresse surtout, ce sont les représentations que se font les sujets de leur propre formation, nous nous sommes intéressée aussi aux représentations d'autres catégories d'intervenants du domaine de l'éducation, y cherchant des éléments pertinents pour l'élaboration de notre cadre de référence. Enfin, de l'ensemble des références consultées et analysées, nous avons choisi, pour les fins du présent rapport, de ne présenter que celles qui nous semblaient essentielles pour l'élaboration de notre cadre de référence ainsi que pour une compréhension approfondie de nos résultats.

Le présent chapitre comporte deux grandes sections. La première section traite de la formation des intervenants en milieu scolaire (2.1) et la deuxième section traite des représentations de formateurs d'enseignants et d'enseignants en formation initiale ou continue par rapport à la formation (2.2).

2.1 FORMATION DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE

Cette section traite de la formation des intervenants en milieu scolaire. Elle comporte cinq points. Le premier point aborde la formation professionnelle initiale et continue des enseignants dans sa globalité. Le second point s'intéresse de façon plus précise à la question de la formation continue des enseignants. Le troisième point s'intéresse aux spécificités de la formation continue des enseignants. Le quatrième point à l'impact de la formation continue sur la pratique des enseignants et, enfin, le cinquième point s'intéresse à la formation continue des formateurs d'enseignants.

2.1 1 Formation initiale et formation continue des enseignants

Cette sous-section fait brièvement état de certains thèmes abordés dans les écrits portant sur la formation des enseignants depuis une vingtaine d'années, essentiellement dans un contexte occidental de formation des enseignants.

Mellouki et Tardif (1995) ont effectué une recension de publications incluant des recherches scientifiques ainsi que des éléments de réflexion produits entre 1980 et 1994 et portant sur la formation des enseignants au Québec. Ils ont obtenu 201 publications qui s'articulent autour de six principaux thèmes. Le premier thème se rapporte à la formation initiale et à la formation continue des enseignants; le second se rapporte aux contenus de la formation des enseignants; le troisième, aux acteurs de la formation; le quatrième, à la question de la professionnalisation de l'enseignement; le cinquième aux savoirs des enseignants et, enfin, le sixième thème se rapporte à la recherche et à son rôle dans la formation des enseignants. Dans leur conclusion, les auteurs soulignent le fait que cette étude réalisée à partir de données québécoises serait représentative du contexte Nord américain. En tenant compte des spécificités de chaque pays et régions on pourrait même dire qu'elle est représentative d'un contexte occidental de la formation des enseignants (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Tardif et Mellouki (1995) font, de plus, remarquer, entre autres, que les écrits examinés par les chercheurs se sont

d'avantage intéressés à la période de la formation universitaire des enseignants, en l'occurrence à la formation initiale.

Ces chercheurs soulignent également le fait qu'à l'intérieur même de cette période de formation universitaire privilégiée dans les recherches scientifiques, plusieurs thèmes demeurent peu abordés. Il s'agit, notamment, de la formation pratique, des lieux de cette formation, de ses modalités, du rôle des différents intervenants, de son contenu et de ses composantes; des étudiants, de leurs caractéristiques, de leurs itinéraires de formation, de leurs rapports aux formateurs, de la formation de leur identité professionnelle durant leur séjour universitaire, des représentations qu'ils se font du métier d'enseigner et de ceux qui s'y destinent, de leur degré de contact avec la classe et avec les enseignants en exercice et en particulier, les formateurs et leurs domaines idéologiques et pratiques de formation.

Bernhard et Lessard (1991, *in* Mellouki et Tardif, 1995) ont aussi fait une synthèse des publications portant sur la question de la formation des enseignants durant les années 1980 à 1988. Ces auteurs ont récolté 175 publications dont 66 concernaient de façon spécifique la formation des enseignants au Québec et les autres concernaient la formation des formateurs du personnel enseignant ou la formation des enseignants francophones d'autres provinces du Canada. Contrairement à Mellouki et Tardif (1995) qui s'en sont tenu à des textes scientifiques, Bernhard et Lessard (1991) ont recensé aussi bien d'autres types de publications que des textes scientifiques. Trois thèmes majeurs ont été identifiés à partir de cette synthèse : 1) la formation initiale et continue des enseignants, 2) les contenus de formation et 3) les acteurs de la formation. Là non plus, la formation des formateurs d'enseignants, surtout pour ce qui concerne les formateurs qui s'occupent de la formation continue des enseignants, n'était quasiment pas abordée.

2.1.2 Formation continue des enseignants

Dans cette partie du texte, nous abordons la question de la formation continue dans la perspective actuelle de la formation des enseignants, en particulier, sous l'angle des changements d'approches par rapport à la formation continue, sous l'angle du lien entre la formation continue et la professionnalisation de l'enseignement ainsi que sous

l'angle de la formation continue dans le contexte professionnel de la formation des enseignants africains.

2.1.2.1 *Changement d'approche par rapport à la formation continue*

Nous traitons dans cette partie de la nouvelle conception émergente de la formation continue des enseignants.

Pendant plusieurs décennies, la formation continue des enseignants a été conçue surtout comme un perfectionnement dans le sens de permettre à ces derniers «d'approfondir un domaine de connaissance ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques» (CTEQ, 1985, *in* Legendre, 1993, p. 977). Ce que l'on appelait formation continue comprenait essentiellement, d'une part, la formation que des enseignants en exercice allaient chercher à l'université dans le but d'augmenter leur niveau de scolarité en vue d'améliorer leur rémunération; elle comprenait, d'autre part, les activités de perfectionnement ponctuelles offertes par le Ministère de l'éducation dans le but de permettre aux enseignants de mettre à jour leurs connaissances ou de s'initier à l'introduction de nouveaux programmes pour l'enseignement. Mais aujourd'hui, cette conception de la formation continue est remise en cause parce qu'elle est jugée trop restreinte. La nouvelle conception de la formation continue se veut élargie et permanente, englobant les démarches d'apprentissage suivies tout au long de la carrière de l'enseignant. Au Québec, par exemple, la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS, 1996), dans un document de travail intitulé *Choisir plutôt que subir le changement*, présente, en effet, la formation continue comme étant un concept large, qui inclut non seulement les activités traditionnelles de mise à jour et de perfectionnement ponctuel, mais aussi toute autre action d'enrichissement entreprise tout au long de la carrière de l'enseignant.

Toujours au Québec, le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 1997, p. 7) définissait récemment la formation continue comme étant :

Le processus par lequel les enseignants et les enseignantes s'engagent dans des démarches ou s'inscrivent à des activités au cours de leur carrière afin de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle de façon individuelle et collective.

Dans le même sens, De Landsheere (1992) précisait l'idée de continuité de la formation continue tout au long de la carrière de l'enseignant en affirmant que cette formation commence dès la première entrée en fonction de l'enseignant. Elle inclurait toutes les démarches entreprises par l'enseignant novice ainsi que l'aide et le soutien fournis par les collègues à ce dernier en vue de l'aider à surmonter les difficultés inévitables auxquelles il serait confronté, en particulier au niveau de la planification des leçons et de la gestion de la classe.

2.1.2 2 Formation continue des enseignants et professionnalisation de l'enseignement

Une des questions la plus en vogue aujourd'hui, se rapportant à la formation des enseignants, est celle de la professionnalisation. Elle comporte un volet se rapportant à la formation continue des enseignants. Un ouvrage récent, édité en 1998 et intitulé *Formation des enseignants et contextes sociaux* (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) fait une étude comparative entre les réformes de la formation des enseignants effectués depuis une dizaine d'années dans divers pays (Angleterre, Brésil, Canada, États-Unis, France et Suisse francophone) dans le contexte de professionnalisation de l'enseignement. Dans l'introduction de cet ouvrage, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) parvenaient à démontrer l'existence d'une convergence internationale sur la problématique de la professionnalisation de l'enseignement, avec toutefois certaines spécificités selon les pays.

À travers une analyse de ces réformes, Tardif, Lessard et Gauthier (1998) distinguent deux modèles de formation professionnelle de l'enseignant qui se sont succédés. Un premier modèle, traditionnel, de formation des enseignants a été en vigueur jusqu'à la fin des années 1970. Ce modèle conçoit la formation des enseignants comme la transmission à ces derniers de connaissances scientifiques issues de la recherche que ces derniers seraient appelés à appliquer dans leurs pratiques. Un second modèle, actuel, aurait pris naissance dès le début des années 1980 et serait encore en train de se construire. Ce dernier conçoit plutôt la formation des enseignants dans l'optique d'une professionnalisation de l'enseignement. Ici, l'enseignement est conçu, selon ces auteurs, comme :

Une activité professionnelle de haut niveau à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même

fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles, qui à la fois la nourrissent et l'enrichissent constamment grâce à l'apport des praticiens expérimentés et des chercheurs collaborant avec eux (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 p. 28).

Cette conception se fonde sur un certain nombre d'idées-forces dont, entre autres, trois principales idées se rapportant spécifiquement à la formation continue des enseignants :

- la pratique professionnelle est elle-même un lieu original de formation;
- la formation continue est centrée sur les besoins et les situations vécues par les praticiens et diversifie ses formes, telles, formation par les pairs, formation sur mesure, formation en milieu de travail ou encore formation intégrée à une activité de recherche collaborative;
- le rôle de la recherche en éducation serait de répondre entre autres, aux besoins des enseignants en exercice dans la résolution des problèmes particuliers auxquels ils sont confrontés.

Cette conception de la formation des enseignants, selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998), ne ferait pas de séparation entre «formation initiale», d'une part, et «formation continue», d'autre part. Elle concevrait plutôt la formation professionnelle comme étant étalée sur un continuum partant de la formation initiale et comprenant l'ensemble des activités de formation réalisées tout au long de la carrière de l'enseignant. Ainsi, comme le soulignait Lessard (1990, 4, *in* Mellouki et Tardif, 1995), ce mouvement de professionnalisation accentuerait l'importance que prend la formation continue dans le cadre d'une formation globale des enseignants :

*Il est ainsi reconnu dans les faits que les diplômés de la formation initiale ne maîtrisent pas les outils, les démarches et les cadres réflexifs suffisants pour alimenter une carrière d'enseignant, à la fois parce que la formation initiale est trop courte et aussi parce qu'il y a certains cheminements et certains apprentissages qui ne peuvent être menés à terme que si l'on est immergé dans la pratique sur une longue période de temps. (Lessard, 1990, p. 4, *in* Mellouki et Tardif, 1995, p. 18)*

Un colloque du réseau international «Recherche en Éducation et en Formation» (REF), tenu en 1994 s'est lui aussi intéressé à la formation des enseignants dans l'optique de la professionnalisation. Ce colloque dont le thème était : «*Former des enseignants, pratiques et recherches*», s'adressait à tous les intervenants dans le domaine de la formation des enseignants. Il visait, entre autres, à réfléchir sur les

pratiques actuelles de formation des enseignants, sur les dispositifs de formation, sur les réformes en cours dans la formation des enseignants, ainsi que sur l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants (Paquay, 1995). On retrouve ici aussi une association étroite entre formation initiale et formation continue des enseignants.

2.1.2.3 Formation continue et contexte professionnel de l'enseignement africain

Dans cette partie nous abordons l'importance accordée à la formation continue dans les pays en développement et, en particulier, dans ceux d'Afrique francophone.

Bien que certaines études comparatives dont celle de cette problématique de professionnalisation selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998) ont retenu l'analyse de la formation continue des enseignants dans les pays en voie de développement tel le Brésil, la plupart de ces études semble plutôt représentatives de pays occidentaux avancés sur le plan technologique. Il ne semble pas cependant que la question de la professionnalisation et/ou même la question des changements par rapport aux approches ou aux modèles de formation continues des enseignants représentent encore une préoccupation importante et significative pour ce qui est des pays en développement (Villegas-Reimers et Reimers, 1996; Torres, 1996), en particulier, dirons-nous pour plusieurs pays africains francophones dont le Burkina Faso. Il est évident que cette préoccupation par rapport à la formation continue des enseignants devrait se trouver également dans les pays africains qui ont beaucoup à faire pour améliorer la formation continue de leurs enseignants.

L'importance primordiale de la formation continue des enseignants dans les pays en développement en général s'expliquerait, entre autres, par le fait que la formation initiale à l'enseignement est quasi inexistante (Villegas-Reimers et Reimers, 1996). Villegas-Reimers et Reimers (1996) ajoutent que dans plusieurs pays en développement, on accorde peu d'importance au recyclage des enseignants en exercice. Les stages organisés seraient de qualité médiocre aussi bien pour ce qui est du lieu de formation, du contenu même qui serait essentiellement théorique sans liens avec la pratique des enseignants, avec les méthodes de formation utilisées par les formateurs ainsi qu'avec les activités d'apprentissage. La formation pratique, si elle existe, prendrait surtout la forme d'une illustration ou d'un simple complément à la formation théorique. Villegas-Reimers (1996) insiste sur le fait que même les formateurs

chargés de la formation des enseignants, dont les conseillers pédagogiques, ne posséderaient pas les compétences requises pour assumer de manière efficiente ce rôle. En conséquence, la formation continue des enseignants aurait très peu d'impact sur la pratique de ces derniers. En accord avec Villegas-Reimers (1996) quant à la qualité des programmes, des contenus ou des formateurs d'enseignants dans les pays en développement, Hallack (1996) ajoute que la formation continue ne touche en réalité qu'une faible partie de la grande masse des enseignants qui sont pourtant sans formation.

En 1983 la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays d'expression française) montrait aussi un intérêt à cette question de la formation continue des enseignants dans les pays francophones auxquelles appartiennent plusieurs pays africains en développement, en tenant un colloque sur la formation aussi bien initiale que continue des enseignants s'occupant de l'enseignement des sciences au primaire.

S'intéressant de manière spécifique aux pays africains, l'UNESCO, depuis les années 1970, attirait l'attention et recommandait d'accorder de l'importance et de travailler à la formation professionnelle continue des enseignants dans ces pays. En effet, en 1970, l'UNESCO justifiait le caractère prioritaire d'une formation continue pour les enseignants africains par la nécessité pour ces pays de faire face, d'une part, aux changements qui interviennent dans le domaine même de l'éducation, tels que les innovations techniques et méthodologiques, les changements dans les différentes disciplines d'enseignement, le faible rendement de l'enseignement primaire, en l'occurrence les taux élevés de déperdition. D'autre part, elle devrait permettre de faire face aux transformations rapides qui interviennent dans divers autres domaines de la société, aussi bien économique politique que social, qui influencent l'éducation.

2.1.3 Spécificités de la formation continue des enseignants

Dans cette section, nous décrivons, dans un premier temps, les buts et objectifs de la formation continue tels qu'abordés par certains auteurs, dans un second temps nous présentons les savoirs et compétences toujours du point de vue de certains auteurs et, enfin, nous décrivons certains dispositifs de formation des enseignants également du point de vue d'auteurs recensés.

2.1.3.1 Buts et objectifs de la formation continue des enseignants

Il nous a semblé intéressant de revoir ici les principaux objectifs que devrait, idéalement, selon les deux auteurs retenus, viser une formation continue des enseignants qui se voudrait complète et efficace.

De Landsheere (1992) démontre que la formation continue ne viserait pas uniquement l'acquisition ou l'amélioration des connaissances se rapportant à la dimension professionnelle, mais qu'elle vise également l'intérêt personnel de l'enseignant, du point de vue de son évolution dans la profession ou même dans le cadre d'un changement professionnel. Dans cette optique, elle retient les principaux objectifs suivants pour la formation continue des enseignants :

- actualiser les connaissances et en faire acquérir de nouvelles;
- assurer le développement de la compétence professionnelle;
- ouvrir des possibilités de promotion et de mobilité ou de reconversion professionnelle;
- permettre des spécialisations et préparer à des fonctions particulières dans le système éducatif.

Vaniscotte (1995) de son côté s'est également intéressée dans la synthèse qu'elle a réalisée en fonction de types de formation continue des enseignants en Europe, aux principaux objectifs qu'ils devraient viser. Il s'agit 1) du type universitaire, 2) du type scolaire, 3) du type contractuel et, enfin, 4) du type interactif et réflexif (nous donnons plus de détails concernant ces différents types de formation continue dans la section [2.1.3.3]).

1. Le type universitaire

- Acquérir de nouvelles compétences
- Participer à la recherche
- Encourager l'innovation
- Acquérir un perfectionnement professionnel

2. Le type scolaire et 3. Le type contractuel et interactif

- Actualiser ses compétences
- Acquérir de nouvelles compétences
- S'initier à de nouvelles méthodes
- Favoriser l'interdisciplinarité et le travail en équipe
- Encourager l'innovation
- Former à la gestion des relations humaines
- Favoriser les relations avec l'entreprise
- Former à l'organisation et à la gestion de l'école

4. Le type interactif et réflexif

- Favoriser le travail en équipe, l'interdisciplinarité et l'innovation
- Former à la gestion de l'école
- Former à la gestion des relations humaines et à la résolution des problèmes de l'établissement
- Réfléchir sur les pratiques pédagogiques
- Actualiser ses compétences de base.

Selon cette typologie de Vaniscote (1995), la formation continue de conseillers pédagogiques, de notre point de vue, correspondrait soit au type universitaire soit au type scolaire et contractuel et interactif.

2.1.3.2 *Savoirs et compétences des enseignants*

Que les auteurs aient parlé de formation continue ou de formation initiale cela est important pour nous puisque dans cette question, savoirs et compétences font référence, selon nous, et c'est pour cela que nous les retenons, à ce qui nous intéresse c'est-à-dire les contenus qui sont véhiculés dans une formation pertinente pour les formateurs qu'ils soient en initiale ou en continue.

Altet (1996) distingue deux types de savoirs chez les enseignants. Il y aurait, des savoirs qui prennent soit la forme de «**savoirs théoriques**» soit la forme de «**savoirs pratiques**».

Les «**savoirs théoriques**» comprendraient les «savoirs à enseigner» et les «savoirs pour enseigner». Les «savoirs à enseigner» correspondraient aux savoirs

d'ordre disciplinaire et didactique qui sont à transmettre aux élèves. Les savoirs pour enseigner sont plutôt d'ordre pédagogique et didactique et comprennent aussi les savoirs de la culture enseignante.

Les «**savoirs pratiques**» comprendraient les «savoirs sur la pratique» qui correspondraient aux «comment faire», et les «savoirs de la pratique» qui eux correspondent aux savoirs d'expériences, aux savoirs issus de l'action, de la praxis, aux savoirs conditionnels qui correspondraient aux «savoirs y faire», c'est-à-dire les savoirs d'action souvent implicites et enfin le savoir de l'enseignant professionnel qui permet de distinguer le novice de l'expert.

Sans s'opposer en tant que tel à Altet (1996), Raymond (1993, *in* Charlier, 1996), propose une autre typologie des savoirs de l'enseignant. Il préfère distinguer deux types de savoirs : «les savoirs enseignants» qui seraient internes c'est-à-dire propre à l'enseignant lui-même et que l'auteur présente comme correspondant à des représentations, des théories personnelles et «les savoirs pour l'enseignant» qui sont d'origine externe, c'est-à-dire construits par d'autres personnes telles que les chercheurs, par exemple.

Charlier (1998) de son côté, suite à une synthèse des travaux de recherches sur la nature des connaissances construites par les enseignants dans leur pratique, montre que ce type de connaissances aurait trois caractéristiques principales. 1) Ces connaissances seraient contextualisées, c'est-à-dire élaborées en fonction d'une situation précise. 2) Elles seraient hypothétiques et probabilistes, ce qui réfère à la grande part d'incertitude et d'improvisation qui caractérise l'acte d'enseigner comme tel. Et 3) elles seraient appliquées c'est-à-dire qu'il s'agit de connaissances d'ordre méthodologique que les enseignants adapteraient à leurs propres contextes.

Dans la définition du concept de «compétence professionnelle» proposée par Altet (1996), elle fait un lien entre les compétences professionnelles et les savoirs des enseignants. En effet, selon elle, les compétences professionnelles des enseignants seraient composés surtout de l'ensemble des «savoirs» des «savoir-faire» et des «savoir-être» auxquels elle ajoute les «faire» et les «être», qui s'avèrent nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. En comparant cette définition de Altet (1996) à celle de Anderson (dans Altet, 1996), on pourrait dire que pour ce dernier, les «savoirs»

correspondraient aux connaissances, les «savoir-faire» aux «habiletés» et les «savoir-être» aux «attitudes».

Charlier et Charlier (1998) définissent, à leur tour, d'une manière plus opérationnelle sept compétences que tout enseignant en tant que professionnel devrait posséder. Il s'agit :

- de travailler en fonction d'un projet éducatif explicité;
- de tenir compte de manière délibérée, du plus grand nombre de paramètres possibles inhérents à la situation de formation considérée, et d'articuler ces paramètres de façon critique (à la lumière de théories personnelles et collectives);
- d'envisager différentes possibilités de conduite et de prendre des décisions concrètes;
- d'exécuter ces décisions (créer, réaliser, sélectionner) dans des situations concrètes;
- de vérifier l'adéquation de ses actions;
- de les réajuster et les adapter si c'est nécessaire;
- de tirer de ce vécu des leçons pour la pratique ultérieure.

De son côté, Perrenoud (1999) propose aux formateurs d'enseignants du primaire un référentiel de compétences pour la formation continue des enseignants. Il comprend dix compétences jugées prioritaires par l'auteur. Ce sont :

- organiser et animer des situations d'apprentissage;
- gérer la progression des apprentissages;
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation;
- impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail;
- travailler en équipe;
- participer à la gestion de l'école;
- informer et impliquer les parents;
- se servir des technologies nouvelles;
- affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession;
- gérer sa propre formation continue.

Paquay (1994) propose, lui aussi, un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant qui se veut plus complet. En effet, pour construire son référentiel, Paquay (1994) s'appuie sur six paradigmes différents du métier d'enseignant, chacun ayant, entre autres, sa conception propre de l'enseignant, sa

conception des compétences prioritaires de l'enseignant, du rôle de l'enseignant, de son fonctionnement. L'approche de ce chercheur est fondée sur une interaction entre la conception de ce qu'est un enseignant en rapport avec, d'une part, les compétences clés que les formateurs d'enseignants vont chercher à développer chez les enseignants et, d'autre part, les stratégies de formation que ces formateurs vont privilégier. À l'intérieur de cela, Paquay (1994) fait un lien dynamique entre les compétences, les objectifs, les stratégies, les approches et même les méthodes ou techniques de formation qui sont privilégiés, selon l'un ou l'autre des paradigmes, pour la formation des enseignants. Ce qui est intéressant ici avec notre recherche, c'est que les représentations mettent en rapport dynamique les conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'enseignants qui sont eux-mêmes des enseignants ayant eu une formation en enseignement des maîtres avant de devenir des conseillers pédagogiques. De plus l'angle sous lequel Paquay abordent les compétences est un angle large qui laisse une place aux différents savoirs des enseignants.

Pour effectuer une brève description des six paradigmes sous-jacents à ce référentiel de Paquay (1994), notons que : Le premier paradigme associe l'enseignant à «un maître instruit», il doit avant tout maîtriser les savoirs à transmettre (des contenus ou des principes). Dans les stratégies de formation d'un tel enseignant seront priorisés les cours théoriques complétés par des exercices. Le second paradigme associe l'enseignant à «un technicien», il doit avant tout posséder des compétences dans la planification, l'organisation et la gestion de l'enseignement en vue d'atteindre des objectifs précis. Dans les stratégies de formation d'un enseignant technicien sera privilégiée, entre autres, la formule par module. Le troisième paradigme associe l'enseignant à «un praticien artisan», ici l'enseignant est un décideur, capable de trouver des solutions appropriées aux situations problématiques qui se présentent à lui. Les stratégies de formation d'un enseignant décideur seront axées sur des mises en situations pratiques. Le quatrième paradigme associe l'enseignant à «un praticien réflexif», l'enseignant est une personne autonome, capable d'analyser et de critiquer sa propre pratique. Les stratégies de formation de l'enseignant réflexif seront surtout axées sur les études de cas, la mise en pratique, les mémoires professionnels. Le cinquième paradigme associe l'enseignant à «un acteur social», il participe aux activités collectives dans le cadre de son établissement. Dans les stratégies de formation seront mises en relief les activités d'apprentissage collectif axées sur la participation active, telles que les

séminaires les discussions. Enfin, le sixième paradigme associe l'enseignant à «une personne». Cette personne entretient des relations positives avec les autres et est dans un processus de développement personnel. Dans les stratégies de formation d'un tel enseignant seront mis en valeur surtout l'autoformation, l'auto-évaluation ou l'accompagnement personnalisé.

2.1.3.3 Dispositifs de la formation continue des enseignants

Ici l'intérêt par rapport aux divers dispositifs est qu'ils se rapportent aux différentes manières d'intervenir qui peuvent comprendre les lieux de formation, les modalités établies, les différentes formes d'activités et aussi les méthodes utilisées en formation continue des enseignants. Nous parlons ici des principales typologies proposées par rapports aux diverses modalités de la formation continue des enseignants et ensuite nous faisons ressortir les tendances actuelles par rapport à ces dispositifs.

Ferland et Grégoire (1994) ont effectué une synthèse des différents dispositifs de formation continue utilisés aux États-Unis. Ces auteurs distinguent quatre principaux types d'activités : premièrement, les plans individuels de formation ; deuxièmement, les échanges d'idées à l'intérieur des équipes ou des réseaux ; troisièmement, les réunions ou stages de formation et, quatrièmement, les programmes d'études universitaires.

Brossard (1994), de son côté, suite à une entrevue avec six enseignants de la grande région de Montréal sur leurs besoins en formation continue, a distingué cinq modalités de formation continue qui auraient été expérimentées par ces personnes. Ces modalités rejoignent, à quelques nuances près, celles identifiées par Grégoire et Ferland (1994). Brossard (1994) a indiqué par ailleurs que le soutien et la formation par les collègues seraient l'une des modalités de formation continue qui, en plus d'être répandues au Québec, serait la plus souhaitée par les enseignants eux-mêmes.

En Europe, Demailly (1991) et Vaniscotte (1995) distinguent, elles aussi, quatre types de formation continue des enseignants. Ces auteurs insistent sur la complémentarité de ces différents types de formation qui sont les suivants : 1) la formation continue de type universitaire. Elle offre une formation généralement diplômante et de longue durée où le rapport pédagogique serait centré sur le professeur et vise à transmettre le savoir théorique et scientifique, l'enseignant s'y engagerait d'une

manière volontaire; 2) la formation continue de type scolaire est assurée par des institutions spécifiques et spécialisées de formation des enseignants. Les programmes de formation sont définis par l'institution responsable. La formation aurait un caractère obligatoire. 3) la formation continue de type contractuel se déroule soit dans un institut de formation soit au sein même de l'établissement où œuvre l'enseignant. Elle se réaliserait sur une base de partenariat entre des formateurs et des enseignants intéressés, les contenus et les modalités seraient négociables; et enfin, 4) la formation de type interactif et réflexif, qui se fait à l'intérieur des établissements scolaires, serait basée sur des besoins réels des enseignants, en rapport avec la pratique de ces derniers. Elle se réaliserait surtout sous la forme d'une autoformation et d'une auto-évaluation des enseignants.

De plus en plus de recherches abordent la formation continue de type interactif réflexif tel que décrit par Demailly (1991) et Vaniscotte (1995). Ces recherches s'inscrivent dans la lignée des études et pratiques influencées par le paradigme dominant actuellement dans les milieux de la recherche sur la formation des enseignants, soit celui «du praticien réflexif» (Altet, 1994, 1996; Charlier, 1996; Lavoie, Garant, Lessard, Biron, Fontaine et Ouellette, 1995; Lavoie, Garant, Monfette, Martin, Houle et Hébert, 1995; Perrenoud, 1996). Dans cette optique, les dispositifs de la formation seraient basés sur l'analyse et la réflexion que les enseignants sont amenés à effectuer sur leur pratique. Altet (1994, 1996) suggère comme dispositifs de la formation continue d'enseignants, l'analyse des pratiques et la recherche portant sur les processus relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. L'analyse des pratiques qui consisterait à réfléchir et analyser sa pratique vécue, permettrait à l'enseignant de formaliser et d'explicitier les savoirs de et sur la pratique. Les méthodes privilégiées à ces fins seraient, selon l'auteur, la vidéo formation ainsi que l'entretien d'explicitation.

Charlier (1996), dans le cadre d'une recherche sur une formation continue d'enseignants à partir de leur pratique, propose les cinq stratégies de formation suivantes : l'explicitation et la confrontation des pratiques professionnelles, l'explicitation des apprentissages réalisés par les formés en cours de leur formation, la liaison entre l'objet de formation et la pratique professionnelle, la combinaison de plusieurs rôles par les formateurs (analystes, facilitateurs, aide à l'analyse des apprentissages et des pratiques favorisant la réflexion) et une alternance - formation - pratique -.

Perrenoud (1996), de son côté, distingue dix dispositifs de formation qui pourraient favoriser un changement dans la pratique de l'enseignant. Il s'agit des dispositifs suivants : 1) la pratique réflexive; 2) l'échange sur les représentations et les pratiques; 3) l'observation mutuelle; 4) la métacommunication avec les élèves; 5) l'écriture clinique; 6) la vidéoformation; 7) l'entretien d'explicitation; 8) l'histoire de vie; 9) la simulation et des jeux de rôles et enfin 10) l'expérimentation et l'expérience de l'enseignant lui-même.

D'autres dispositifs de formation des enseignants, concernant de façon spécifique la formation sur le terrain, qui nous semblent intéressants dans le cadre de la présente recherche sont les méthodes de supervision. Cet intérêt tient au fait qu'il nous semble que nous pouvons faire un rapprochement entre le rôle et les fonctions du conseiller pédagogique au Burkina Faso et celui du « superviseur » en Amérique du nord. En effet, le conseiller pédagogique pourrait être considéré comme un « superviseur » dont la tâche principale est de soutenir l'enseignant en exercice dans sa pratique éducative en vue de l'orienter vers une croissance professionnelle et vers une efficacité de son rôle d'enseignant.

Certains travaux de recherche ayant traité de la supervision des enseignants, soulignent l'existence, entre autres, de trois modes de supervision, soit la supervision traditionnelle ou classique, la supervision clinique et l'autosupervision (Acheson et Gall, 1993. Brunelle, Coulybaly, Brunelle, M Martel et Spallanzni, 1991). Le premier mode de supervision, la supervision traditionnelle ou classique, est une supervision dans laquelle le superviseur est vu comme un expert qui vient observer la séance de l'enseignant, dans sa classe, pour lui dire, par la suite, ce qu'il doit faire ou ne pas faire ou encore ce qu'il doit maintenir dans sa pratique. Ce mode de supervision a un caractère unilatéral, normatif et « prescriptif » de la part du superviseur. Le second mode de supervision, la supervision clinique est un mode de supervision inductive. Elle part d'une demande de l'enseignant qui, après avoir identifié ses difficultés, fait appel au superviseur. C'est ensemble qu'ils cherchent et proposent une solution pour remédier aux lacunes identifiées par l'enseignant. Il est important de noter qu'ici, la relation entre le superviseur et l'enseignant est une relation de collaboration. Enfin, le troisième type de supervision, l'autosupervision est souhaitée. Ici le superviseur est totalement absent. L'enseignant est jugé capable de porter un regard critique sur son acte d'enseignement, d'identifier les problèmes et mettre en place des stratégies d'amélioration de sa propre

pratique. Le superviseur peut avoir accès à la pratique de l'enseignant par des comptes rendus que celui-ci accepte de faire ou par l'entremise d'échanges dans des rencontres pédagogiques.

Selon la DFTPS (1996), la tendance actuelle de la formation continue serait de favoriser une participation active de l'enseignant dans les démarches et les activités de formation. Cette participation active serait favorisée par la prise en compte de ces besoins, par la reconnaissance des compétences qu'il possède déjà ainsi que par sa participation à la formation des autres enseignants. Ainsi, dans cette optique, selon la DFTPS (1996), les nouvelles modalités de formation continue mettraient l'accent sur l'autoformation de l'enseignant, sur la formation par les pairs ou la formation par la recherche-action. À l'intérieur de cette tendance actuelle de la formation continue, on semble loin d'écarter le rôle qu'est appelée à jouer l'université ainsi que le rôle de personnes ressources telles que les conseillers pédagogiques.

2.1.4 Impact de la formation continue sur la pratique des enseignants

Nous examinons ici quelques effets produits ou non par la formation continue des enseignants ainsi que les conditions qui pourraient favoriser un changement de pratique chez ces derniers.

2.1.4.1 Effets de la formation continue

Tarik (1991) présente un bilan critique de la formation continue dans plusieurs pays, en Amérique, en Europe et en Asie, entre les années 1970 et 1990. Il y fait apparaître le caractère théorique de ce type de formation, les incohérences entre la formation offerte et la pratique et les besoins des enseignants. Partant, l'auteur souligne la nécessité que la formation continue s'appuie sur les besoins réels du milieu et définis par le milieu.

La DFTPS (1996) constate également que le perfectionnement, par le passé, a été perçu comme n'ayant pas eu d'effets réels quant à la qualité et à l'efficacité des services éducatifs.

Plus particulièrement dans le cadre des stages de formation continue des enseignants en France, Zakhartchouk (1995) trouve que ces modalités de formation ont

peu d'effets quant aux engagements pris à l'issu de ces stages par les enseignants dans le sens de leur réinvestissement dans la pratique. Selon cet auteur, plusieurs enseignants percevraient même les stages de formation continue, en particulier ceux qui visent la transformation des pratiques d'enseignement, comme étant inutiles. Zakhartchouk (1995) reconnaît néanmoins que la formation continue a permis à certains enseignants d'acquérir une culture pédagogique et de travailler avec les pairs.

Il semble que l'un des problèmes qui se pose par rapport à la formation continue des enseignants soit celui de l'évaluation de ses effets réels. Chevrier-Doucet (1995), Croisier (1995), entre autres, font remarquer que l'on a jusqu'à maintenant tendance à évaluer malheureusement la satisfaction des participants par rapport aux activités de la formation continue plutôt que d'évaluer les effets réels que les formations reçues produisent sur le terrain de la pratique. Aussi, l'évaluation réalisée ne serait pas celle qu'il faut pour estimer réellement l'impact de la formation continue en termes d'effets.

Duthy (1995) aborde la question de la complexité même d'évaluer les effets de la formation continue, en particulier, les stages de formation, sur les pratiques professionnelles des enseignants. Selon lui, un individu serait incapable de dire quand et comment il a appris certaines choses, même lorsqu'elles paraissent parfois essentielles. L'apprentissage s'opérerait graduellement, partiellement à l'insu de l'individu qui apprend et serait déjà fort avancé lorsque celui-ci en prend conscience. Duthy (1995) souligne la difficulté dans ce cas de déterminer la part de la formation continue dans un comportement professionnel d'enseignant devenu performant, de même que de déterminer les causes précises d'un certain échec d'une action de formation qui n'a pas atteint les objectifs fixés. Cette complexité s'expliquerait par le fait que d'autres expériences telles que les contraintes de la classe influeraient sur l'utilisation ou non par les enseignants de certaines connaissances acquises. Toutefois, une telle évaluation pourrait être facilitée, selon lui, si certains principes sont respectés. Par exemple, prévoir l'évaluation dès la conception de la formation et la réaliser en collaboration avec les enseignants.

2.1.4.2 Conditions favorisant un changement de pratique chez les enseignants

Plusieurs auteurs proposent un certain nombre de conditions pouvant assurer une meilleure efficacité ainsi qu'une meilleure efficacité de la formation continue des

enseignants afin de favoriser le transfert, dans la pratique, des apprentissages réalisés par ces derniers. Nous nous intéresserons ici surtout aux auteurs qui ont abordé les principales conditions pouvant favoriser l'efficacité de stages de formation continue offerts aux enseignants par des institutions éducatives.

Bourgeois (1991), par exemple, s'intéressant à des conditions connexes à la formation, souligne que, sur un plan institutionnel, l'organisation du travail scolaire doit être modifiée afin que l'enseignant ne soit pas confiné aux seules tâches d'enseignement dans sa classe. Il souligne également que l'enseignant qui s'engage dans une démarche de formation continue pertinente doit pouvoir bénéficier de retombées sur sa carrière.

Sanfaçon (1997), pour sa part, suggère, entre autres, de faire des remises de temps aux enseignants et de faire en sorte que les activités et les objectifs de formation retenus soient reliés à la réalité quotidienne que vit l'enseignant et que ces activités soient étalées sur différentes périodes de l'année. Il suggère également que les activités de formation portent sur des habiletés immédiatement utilisables par les enseignants dans leur classe. Il propose, enfin, que l'on encourage les enseignants à réaliser des projets communs dans le cadre de leur «équipe-école» afin de favoriser l'entraide. De plus, chaque enseignant devrait avoir la possibilité de faire des choix selon ses intérêts et ses besoins. Enfin, les personnes ressources sollicitées devraient posséder les expériences appropriées à la formation prévue.

Zakhartchouk (1995), quant à lui, considère deux conditions qu'il juge déterminantes pour assurer l'efficacité des stages de formation continue des enseignants. Il s'agirait, d'une part, de faire expérimenter par les stagiaires, en situation réelle, les outils qu'ils ont eux-mêmes construits durant le déroulement même du stage, suivi d'une analyse des effets de l'expérimentation vécue. Il s'agirait, d'autre part, d'accentuer le rôle de l'écrit dans la formation continue des enseignants. Cela consisterait, par exemple, à introduire des lectures actives de textes théoriques pendant les stages et à encourager les enseignants à écrire sur leurs pratiques d'enseignement pendant et après les stages.

Croizier (1995), de son côté, préconise trois conditions. Il s'agirait, premièrement, d'éviter de poser comme objectif explicite des stages de formation continue, la

transformation des pratiques des enseignants. Cela pourrait, selon elle, éviter certaines résistances au changement qu'un tel objectif entraînerait chez les enseignants. Il s'agirait, deuxièmement, de mettre en place, lors des stages, des dispositifs d'aide à la pratique professionnelle qui se situeraient dans le prolongement de ce que les stagiaires font déjà, bien que légèrement au-delà. Il s'agirait, enfin, de donner au contenu du stage le statut d'outil indispensable pour résoudre un problème professionnel particulier.

Charlier (1996), propose comme conditions favorables à la prise en compte des schèmes préalables des enseignants, «une formation articulée à la pratique». Une telle formation consisterait à créer une interaction avec le milieu de pratique des enseignants afin de favoriser une prise de conscience susceptible de provoquer une remise en cause de leurs schèmes préalables par les enseignants et de favoriser ainsi la modification de ces schèmes. Ces conditions pourraient prendre, entre autres, les formes suivantes :

- une formation organisée autour d'un projet de groupe;
- un environnement de formation ouvert, par exemple, considérer l'établissement scolaire comme un lieu de travail et de formation, où l'enseignant perfectionne sa pratique en l'exerçant;
- une formation intégrée dans un parcours de développement professionnel;
- une formation articulée au projet pédagogique de l'institution;
- une formation qui tient compte des différences individuelles;
- une professionnalité élargie du formateur, c'est-à-dire que le formateur possède les compétences spécifiques requises.

Enfin, d'une manière plus particulière, Poeydomenge (1995) souligne la nécessité de prendre en compte la dimension du développement personnel de l'enseignant, notamment en lui faisant acquérir des aptitudes à l'échange et à la communication.

2.1.5 Les formateurs d'enseignants et leur formation

Certains auteurs et chercheurs se sont intéressés à la formation des formateurs d'enseignants en relation avec la formation des enseignants eux-mêmes et dans la perspective de son amélioration (Paquay, 1995; Perrenoud, 1995). Paquay (1995) souligne le fait que la problématique actuelle de la formation des enseignants est directement reliée à celle de la formation des formateurs d'enseignants, que ce soit les

professeurs d'université ou tous les autres intervenants dans la formation des enseignants. Perrenoud (1995) abonde dans le même sens que Paquay (1995) en présentant la formation des formateurs d'enseignants comme l'une des questions primordiales qui se posent dans le cadre de la perspective actuelle de professionnalisation de l'enseignement. Selon ce chercheur, une telle formation doit viser avant tout l'introduction de changements dans les pratiques des formateurs dans le but de provoquer une évolution de ces pratiques, du modèle transmissif de connaissances qui prédomine à l'heure actuelle à un modèle de formation par compétences jugé plus efficient. Dalceggio (1991) et Parmentier (1994) soulignent pour leur part, l'intérêt d'une formation pédagogique pour des professeurs d'Université et ceux de l'enseignement supérieur hors de l'Université.

Plusieurs recherches qui se sont intéressées à l'autoformation continue du formateur d'enseignants ont démontré que la pratique même du formateur est pour ce dernier une occasion pertinente et significative de formation continue et de développement professionnel et, qu'en tant que tel, elle a des effets positifs quant à l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement auprès des enseignants, surtout ceux en formation initiale (Hanschidt, 1996; Haramen, 1995; Héту, 1995; Meyers, 1997; Shweryc, 1996; Taylor, 1996; Telles, 1997).

Les formateurs d'enseignants auxquels nous nous intéressons ici sont surtout des enseignants associés, «des formateurs de terrain», qui sont des enseignants expérimentés qui s'occupent, en plus de leur enseignement aux élèves dont ils ont la charge, de la formation pratique des enseignants novices. Nous nous intéressons particulièrement à ce type d'intervenant étant donné que les sujets de la présente recherche sont eux-mêmes des formateurs de terrain dans le contexte de l'enseignement primaire du Burkina Faso.

Au Québec, deux sortes de formateurs de terrain interviennent au niveau de la formation des enseignants : les enseignants associés et les conseillers pédagogiques. Les enseignants associés sont les principaux intervenants de terrain auprès des futurs enseignants en stage, tandis que les conseillers pédagogiques interviennent surtout dans la formation des enseignants en exercice. Des articles et recherches se sont intéressés aux enseignants associés, à leurs fonctions et à l'importance de leur apport pour la formation professionnelle des futurs enseignants et des enseignants novices, à

leur formation continue ainsi qu'à leurs propres besoins de formation (Beauchesne, Lévesque et Aubry, 1996; Legault, Charboneau, Chevrier et Grégoire-Dugas, 1996; Gervais 1996; Normand-Guérrette, 1998). Normand-Guérrette (1998), par exemple, dans un article sur les stratégies de formation des enseignants associés en tant qu'enseignants et formateurs, fait état des différentes modalités utilisées dans la formation continue des enseignants associés eux-mêmes.

En France, Altet (1994) indique que la mise en place des MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale) et l'augmentation subséquente de la demande de formation en établissement auraient été l'occasion de développer progressivement la formation des formateurs en fonction des compétences pédagogiques et méthodologiques spécifiques reliées à leurs interventions dans les établissements scolaires. Toujours selon Altet (1994), trois types de formateurs interviennent dans les établissements scolaires auprès des enseignants. Il s'agit des intervenants-conseils, des intervenants-consultants, et des formateurs transdisciplinaires. La formation de ce type de formateurs se ferait surtout dans les universités d'été, dans des rencontres nationales et des séminaires de courtes durées (une semaine) animés par des chercheurs universitaires et des professionnels de la formation. La formation de ces formateurs s'inscrirait aussi dans le cadre de plans nationaux de formation qui visent à permettre aux formateurs de développer leurs compétences professionnelles. Plus précisément par rapport aux conseillers pédagogiques œuvrant en éducation, Chouquet (1999) indique que ces derniers reçoivent une formation visant à leur faire acquérir des compétences concernant, entre autres, la pédagogie différenciée, l'évaluation formative, l'analyse des besoins, le travail en équipe. La formation continue dans les établissements dans lesquels interviennent ces conseillers pédagogiques serait axée sur le modèle de l'enseignant perçu comme un acteur appelé à analyser sa pratique en situation réelle. Ce qui est cependant à déplorer ici serait qu'il n'y aurait pas un programme précis établi dans le cadre de la formation de ces conseillers pédagogiques.

Aux États-Unis, par contre, la formation pratique des futurs enseignants est surtout assurée par des «mentors» qui sont des enseignants d'expérience. Deaudelin, Dussault et Lafour, (1995) ont fait une recension d'écrits concernant 31 programmes de formation d'enseignants d'expérience à l'accompagnement des nouveaux enseignants, dans le cadre de «programme de mentorat». Les résultats de cette étude ont permis de

dégager les principaux objectifs de ces programmes, les stratégies pédagogiques et les modalités de formation ainsi que l'évaluation des apprentissages réalisés. Pour ce qui concerne les stratégies pédagogiques les plus utilisées lors de la formation de ces mentors, Deaudelin, Dussault et Latour (1995) font état des techniques de groupe, et plus spécifiquement, de la discussion, de la table ronde, de la mise en situation, de l'atelier, du séminaire, du remue-méninges, ainsi que de la technique des incidents critiques. L'exposé, l'étude de cas, la simulation et le jeu de rôle seraient aussi utilisés mais dans une moindre mesure. Les lectures dirigées, le journal de bord et le micro-enseignement sont également utilisés par certains formateurs. Selon ces chercheurs, il y aurait une incohérence entre les méthodes utilisées par les formateurs pour la formation des mentors, qui se situeraient parmi les moins efficaces et celles qui leur sont enseignées, qui seraient parmi les plus efficaces telles que, par exemple, l'observation. Enfin, l'évaluation d'un de ces programmes analysés aurait révélé des lacunes dans le transfert des méthodes apprises par les mentors dans le cadre de leurs propres interventions auprès des enseignants novices.

2.2 REPRÉSENTATIONS, FORMATION ET FORMATEURS/ENSEIGNANTS

Après avoir donné la définition que nous faisons de la notion de représentation dans le cadre de cette recherche au chapitre 1, nous examinons dans la présente section, dans un premier temps, les caractéristiques attribuées par certains chercheurs à cette notion de représentation et, dans un second temps, la place des représentations dans le domaine de l'éducation.

Cependant, avant d'aller plus loin, il importe de préciser que, si plusieurs chercheurs en éducation se sont intéressés à l'étude de la subjectivité dans le sens de la pensée des acteurs qui évoluent dans le système éducatif, en particulier, les élèves, les enseignants ou les formateurs, le concept de représentation n'est pas accepté ou utilisé par tous. En effet, on retrouve une multitude d'autres concepts tels le concept de croyance (Kagan, 1992; Pajares, 1992; Roland et Trahan, 1995; Widden *et al.*, 1992), le concept de conception (Charlier, 1998; Giordan et Vecchi (1987), le concept de perception (Duquette, 1993; Lévesque, 1997) pour désigner cette subjectivité.

Dans le cadre de la présente recherche, nous choisissons d'utiliser le concept de représentation comme un concept large (Sallaberry, 1996) désignant les constructions

cognitives des enseignants et formateurs d'enseignants, aussi nous y incluons toutes les autres appellations retenus par les auteurs recensés.

2.2.1 Caractéristiques de la notion de «représentation»

Pour mieux cerner les représentations des enseignants en formation continue et celles des formateurs d'enseignants, nous avons choisi d'analyser les principales caractéristiques que font ressortir les auteurs recensés. Trois de ces caractéristiques nous semblent intéressantes. Ce sont premièrement, la complexité de la notion de représentation, deuxièmement, la diversité des définitions de la notion de représentation et, troisièmement, le rôle des représentations dans l'acquisition de connaissances.

2.2.1.1 Complexité de la notion de représentation

Plusieurs chercheurs considèrent que la notion de représentation est une notion complexe.

Selon Sallaberry (1996,1997), par exemple, la complexité de la notion de représentation, tiendrait à quatre principaux éléments : le premier élément tiendrait au fait qu'elle comporte à la fois trois facettes, soit un processus, un produit et un processeur. La facette processus référerait au fait que chaque individu élaborerait et modifierait ses représentations de façon constante; la facette produit référerait au fait que les représentations d'un individu pourraient se décrire de façon précise, à un moment précis; et, enfin, la facette processeur réfère au fait qu'une représentation, une fois construite servirait de guide par rapport à la construction de nouvelles représentations. Le deuxième élément explicatif de la complexité tiendrait au fait que la représentation permettrait à l'individu de donner un sens aux objets perçus. Le troisième élément tiendrait au fait que toute représentation serait, à la fois l'image d'un objet représenté et l'image de la personne qui émet cette représentation. Et enfin, le quatrième élément tiendrait au fait que tout en ayant une dimension personnelle et intime, cette notion de représentations relierait directement l'individu qui se représente un objet et le monde extérieur, l'environnement concret dans lequel cette représentation est produite.

Ruano-Barballan (1993) et Sanner (1997), quant à eux, perçoivent surtout les représentations comme constituant à la fois un processus d'interprétation de la réalité environnante et un produit c'est-à-dire le résultat du processus à un moment précis.

Pour notre part, les représentations auxquelles nous nous sommes intéressée dans le cadre de la présente recherche sont, rappelons-le, les représentations en tant que produits c'est-à-dire en tant que résultats de l'interprétation que les conseillers pédagogiques se font de leur formation méthodologique. L'interprétation pouvant prendre la forme de conceptions, de perceptions, de significations, d'opinions, de croyances, d'attentes, d'attitudes ou de valeurs.

Morandi (1997), pour sa part, en rappelant que, dans la formation, les représentations concernent aussi bien le processus de la formation que la dynamique de modélisation sous-jacente à cette formation, fait également ressortir la complexité des fonctions même qu'assument les représentations chez l'individu. Ces fonctions se rapportant aussi bien à la médiation, à la régulation qu'à la construction et du sujet lui-même et de son environnement comme tel.

Plusieurs chercheurs soulignent que les représentations des enseignants une fois construites, s'opposeraient à l'assimilation de nouvelles informations. C'est dans ce sens qu'elles joueraient leur fonction de régulation c'est à dire de grille de lecture et de guide de la conduite à tenir par l'individu apprenant.

Enfin, plusieurs auteurs ont également fait remarquer que la notion de représentation peut contenir, englober, correspondre, sous-tendre ou être connexe à de nombreuses notions ce qui nous amène à analyser dans ce qui suit, diverses définitions que nous retrouvons à ce sujet.

2.2.1.2 Diversité des définitions de la notion de représentation

Le concept de représentations est utilisé dans divers champs disciplinaires tels la sociologie, la psychologie, les sciences cognitives, les sciences humaines, les sciences sociales. Selon plusieurs chercheurs (Charlier, 1989, 1998; Sallaberry, 1996; Morandi, 1997), la définition de ce concept varie selon le champ disciplinaire et à l'intérieur d'un même champ disciplinaire, elle varie encore selon les conceptions des auteurs ou chercheurs qui l'emploient.

Nous retrouvons également, dans le domaine de l'éducation même, différentes définitions du concept de représentations, aussi bien dans les écrits que dans les recherches réalisées. Certaines de ces définitions, plus larges, incluent différentes notions tandis que d'autres, sont formulées plutôt en fonction d'une seule notion qui nous semblent intimement reliées à la notion de représentation.

Parmi les auteurs qui retiennent diverses notions dans leur définition de la notion de représentation nous retrouvons ainsi, entre autres, Denis (1993) qui définit la représentation comme diverses formes, images, concepts, sous lesquels l'esprit humain conserve les informations, et comme un processus par lequel l'esprit humain appréhende son environnement. Pour Charlier (1989, p. 63), il s'agit de «l'ensemble des constructions idéelles (au niveau des idées) du monde : théories implicites, connaissances pratiques, raisonnements spontanés, prémodèles», qui sont des instruments cognitifs de la réalité et d'orientation des conduites.

Pajares (1992) pour, sa part, préfère à la notion de représentations celle de croyances. En effet il s'intéresse aux croyances des enseignants qui pour lui représentent des images individuelles de la réalité dont les individus se servent pour guider leur pensée et leurs comportements. De même, Roland et Trahan (1995) précisent que les croyances en tant que guides de l'action, déterminent une manière d'agir et de réagir de l'individu face à son environnement, elles comportent une dimension affective qui se traduit par les comportements positifs et négatifs et jouent un rôle déterminant dans les comportements relatifs à un objet. Kagan (1992), de son côté, définit les croyances des enseignants et des futurs enseignants comme étant des présupposés que ces derniers ont à propos de l'enseignement, de l'apprentissage, des élèves, de la classe et des matières enseignées.

Giordan et Vecchi (1987), quant à eux, préfèrent le terme de conception à celui de représentation qu'ils jugent plutôt flou. Selon ces auteurs, les conceptions se révèlent comme une structure d'accueil. Ces conceptions sont décrites comme des structures sous-jacentes, des idées coordonnées, des modèles explicatifs, constituées par un individu à partir de son histoire, des informations médiatisées qu'il reçoit, de son vécu quotidien; elles déterminent l'intégration ou non de nouvelles informations et sont en même temps un guide de conduite et d'action de l'individu.

Charlier (1998) trouve que, si les conceptions et les représentations sont toutes deux des constructions mentales, les représentations seraient par contre circonstancielles, alors que les conceptions présenteraient plutôt une certaine stabilité. Toutefois, les conceptions s'exprimeraient à travers les représentations de l'individu. Selon cet auteur, les représentations seraient des constructions mentales qui interviennent entre autres dans l'apprentissage, dans la compréhension de situations de formation et dans les échanges en groupes.

Par rapport à certaines recherches empiriques qui nous ont inspirées quant à la manière d'aborder la question des représentations auprès d'intervenants nous retenons les recherches de Ariste-Sanou (1998) et de Fontaine (1997). Ariste-Sanou (1998) dans sa recherche doctorale sur les représentations des femmes néo-alphabètes du Burkina Faso, suite à une analyse des définitions du concept de représentations données par trois chercheurs (Ruano-Barbalan, 1993; Bailly, 1993, 1993; Jodelet, 1993), associe à la notion de représentation celles de croyance, de conception et de connaissance élaborée, de perception ainsi que d'interprétation de la réalité. Fontaine (1997, p. 21) de son côté, également dans le cadre de sa recherche doctorale portant sur les «représentations sous-jacentes à l'enseignement dans une école d'ingénierie», définit les représentations comme «l'ensemble de connaissances, d'opinions, de croyances et d'attitudes issues du vécu et de l'expérience de l'individu et ayant pour fonction l'orientation cognitive et affective de l'individu dans son environnement».

2.2.1.3 Rôle des représentations dans la formation des enseignants

Dans le domaine de la formation des enseignants, nous notons un intérêt certain quant à l'impact des représentations sur la qualité des apprentissages et sur l'engagement des enseignants dans leur formation. Cet intérêt se rapporte surtout au fait que par sa fonction de régulation les représentations procurent aux enseignants une grille de lecture, un guide de conduites à adopter en fonction des apprentissages à réaliser et de la formation à suivre (Sallaberry, 1996).

La plupart des auteurs recensés ont abordé la question des représentations sous l'angle des obstacles qu'elles peuvent représenter quant aux apprentissages ou à la formation et cela surtout en rapport à l'acquisition ou à l'appropriation des

connaissances par les enseignants (Charlier, 1989; Pajares, 1992; Morandi, 1997; Sallaberry, 1996, 1997; Sanner, 1997).

Ce type d'obstacles serait surtout dû au fait qu'une fois qu'elles sont construites, les représentations demeureraient plus ou moins stables (Kagan, 1992; Pajares, 1992) et amèneraient parfois les enseignants et les formateurs à s'opposer à l'assimilation de nouvelles connaissances qui ne correspondent pas à ces représentations. Ce qui amènerait des comportements de résistance au changement de la part des enseignants lorsque les représentations vont à l'encontre des connaissances ou des changements proposés.

En s'adressant aux formateurs responsables de la formation des enseignants et éducateurs Giordan et Vecchi (1987) vont jusqu'à mettre en garde ces derniers sur le fait que ne pas prendre en compte les représentations que se feraient les enseignants en formation pourrait représenter un sérieux obstacle aux apprentissages ainsi qu'à la formation offerte.

2.2.2 Résultats de recherches portant sur les représentations de formateurs ou d'enseignants concernant leur formation

Cette section présente des résultats de recherche empiriques se rapportant aux représentations de futurs enseignants, d'enseignants et formateurs. Ces représentations se rapportent soit à la formation des sujets en tant d'apprenants, soit à leurs interventions à titre de formateurs. Elles prennent la forme de perceptions, de conceptions, de croyances, de significations, d'interprétations ou d'attitudes.

Nous avons choisi de présenter les résultats de ces recherches en trois points. Le premier point porte sur les représentations de formateurs d'enseignants en exercice ou en formation. Le second point porte sur les représentations, que se font de leur formation, des enseignants et de futurs enseignants en formation initiale ou en formation continue. Enfin, le troisième point porte, d'une façon plus générale, sur les représentations d'intervenants en éducation par rapport à leur formation ou à leur pratique de formation.

2.2.2.1 Représentations de formateurs d'enseignants en exercice ou en formation

Nous analysons ici les recherches de deux auteurs qui se sont intéressés à des représentations de formateurs d'enseignants, qui prennent la forme de significations ou de sens accordés (Stanilus, 1995) ou qui prennent la forme de croyances (Shermis, 1986).

Stanulis (1995) s'intéresse aux représentations de formateurs d'enseignants, d'une part, en relation avec leur pratique de formation auprès des enseignants et, d'autre part, en relation avec leur propre formation en tant que formateurs. Ces représentations se rapportent à trois questions distinctes. La première question se concerne à la signification que cinq enseignants associés interviewés accordent à leur propre pratique de formation de futurs enseignants à l'enseignement. La deuxième question concerne la manière dont ces maîtres associés acquièrent les «savoirs» qu'ils utilisent dans leurs tâches d'enseignement et de soutien auprès de futurs enseignants. Enfin, la troisième question concerne les types de réflexion que les enseignants associés font faire aux futurs enseignants au cours de la formation qu'ils offrent à ces derniers. Il ressort des résultats de cette recherche que :

- 1) La plupart des enseignants associés affirment que leur pratique de formation à l'enseignement des futurs enseignants vise à faire acquérir à ces derniers une capacité d'autonomie dans leur propre pratique, une capacité de réflexion et d'analyse par rapport à leur propre pratique d'enseignement et une capacité d'adapter leurs contenus d'enseignement aux caractéristiques de leurs élèves.
- 2) Les principales modalités qu'utilisent ces enseignants associés quant à l'acquisition de leurs savoirs professionnels, selon Stanilus (1995), seraient surtout, d'une part, leur propre implication dans les activités académiques, cette implication prenant la forme de recherche ou de charges d'enseignement; et, d'autre part, ces modalités seraient également les interactions que ces enseignants associés établissent avec d'autres formateurs et chercheurs de leur milieu académique. Une modalité d'acquisition de connaissances serait également leur propre expérience de pratique d'enseignement.

- 3) Les sujets étudiés par Stanilus (1995) affirment qu'ils amènent les futurs enseignants à réfléchir sur des modèles (exemple : démonstrations) fournis par eux-mêmes en tant que formateur ou à analyser leurs propres performances pendant leur pratique de terrain.

Shermis, Watsburn et University (1986), pour leur part, examinent entre autres, les croyances des professeurs d'université étudiés par rapport aux aspects les plus satisfaisants et les moins satisfaisants de leur propre formation professionnelle initiale et continue, notamment, leur satisfaction par rapport aux modalités de cette formation.

Les résultats de cette recherche montrent que les répondants apprécient positivement, comme modalités de leur formation, l'utilisation des petits groupes dans les classes, les interactions avec les autres étudiants et/ou avec le professeur. Certains aspects pédagogiques plus spécifiques tels la découverte d'idées nouvelles, les échanges d'idées, les débats, l'acquisition de certaines habiletés d'enseignement et la stimulation intellectuelle ont également été appréciés positivement par ces sujets. Par contre, les cours magistraux et les grands groupes figurent parmi les activités les moins appréciées.

2.2.2.2 Représentations d'enseignants et de futurs enseignants en formation

Cette section examine les recherches de cinq auteurs qui se sont intéressés aux représentations d'enseignants et de futurs enseignants en formation. Ces représentations prennent la forme de perceptions ou d'attitudes (Lévesque, 1997; McNamara, 1995), de conceptions ou d'interprétations (Carter et Gonzalez, 1993; Rodriguez, 1993) ou même de significations (Peveryly, 1992).

Lévesque (1997) étudie les perceptions et les attitudes de 32 étudiants de premier cycle inscrits au programme de Didactique du Français II par rapport à cinq stratégies d'enseignement non magistrales se rapportant à l'enseignement de l'écriture. Ces stratégies sont les suivantes : le «modeling du professeur», «le cycle des auteurs», «le journal de bord des étudiants», «la visite des conférenciers» et «la chaise des auteurs».

Dans ses résultats, Lévesque (1997) montrent que, pour l'essentiel, les futurs enseignants étudiés ont apprécié positivement les différentes stratégies pédagogiques

étudiées. Les raisons justificatives de cette satisfaction seraient, notamment, le fait que ces stratégies sont motivantes, enrichissantes, valorisantes, stimulantes, pertinentes et formatrices. De façon plus spécifique, par exemple, les sujets auraient mentionné, que le «modeling du professeur» leur aurait permis de mieux comprendre les stratégies d'écriture. Le «cycle des auteurs», par le partage et la valorisation du travail de chacun, aurait favorisé la confiance en soi par rapport à l'écriture, la «visite des conférenciers» aurait suscité, chez eux, le désir d'écrire tandis que la «chaise des auteurs» leur aurait permis d'échanger sur des sujets divers. Bien qu'il y ait eu plus de réticence pour le «journal de bord de l'étudiant», la plupart des sujets auraient fini par prendre conscience des effets positifs de l'utilisation de ces stratégies d'enseignement non magistrales pour leur formation puisqu'elles leur ont permis d'acquérir des connaissances se rapportant à ces stratégies. Néanmoins, malgré ces appréciations positives, une minorité de sujets aurait souligné que les stratégies étudiées provoquaient, chez eux, certains effets non souhaitables, tels que le stress, la nervosité ou la monotonie.

Lévesque (1997) ajoute que les sujets de cette recherche ont reconnu que le programme de formation dans son ensemble leur avait permis de réaliser une certaine croissance aussi bien personnelle que professionnelle. Cette croissance se rapporterait surtout au sens de l'autonomie, à la prise de responsabilité, à la conscience en soi, à la créativité, à une meilleure connaissance de soi, à la capacité de travail en équipe, à la solidarité, à la communication avec les autres (pairs, les professeurs...) ainsi qu'à la prise de conscience de ses propres stratégies d'apprentissage.

Par ailleurs, les facteurs perçus comme ayant davantage favorisé l'acquisition de connaissances par les futurs enseignants seraient, entre autres, les critiques constructives des pairs, la créativité de leur professeur, l'exercice de l'autonomie dans l'écriture, le fait qu'ils aient atteint des objectifs personnels, le caractère innovateur des stratégies pédagogiques utilisées dans le cours, le fait que les stratégies étudiées soient transférables dans leur propre pratique future ou encore le fait que la communication entre les étudiants et le professeur ait été facilitée. Malgré l'identification de nombreux facteurs positifs, il subsistait, à la fin de leur formation, chez ces futurs enseignants, une impression de ne pas être suffisamment outillé pour leur pratique future. À ce sujet, Lévesque (1997) indique que les connaissances acquises se rapportant à des habiletés «d'apprendre à apprendre» ne semblaient pas constituer, selon ces enseignants en formation, une préparation effective à l'enseignement.

McNamara (1995), quant à lui, étudie, entre autres, l'influence qu'ont des formateurs de terrain, soit les superviseurs et les maîtres associés, sur le choix des méthodes d'enseignement par les futurs enseignants du primaire au cours de leur stage pratique.

Selon McNamara (1995), les futurs enseignants mentionnent que l'influence qu'exerceraient les superviseurs et les enseignants associés sur leur choix de méthodes d'enseignement serait secondaire. Par contre, ces futurs enseignants soulignent deux principaux facteurs qui, selon eux, influenceraient de manière significative leur choix des méthodes d'enseignement. Le premier et le plus important de ces facteurs serait avant tout eux-mêmes, c'est-à-dire leurs personnes, en comptant, surtout, entre autres, sur leur propre intuition, sur leurs propres prédispositions et sur leurs propres initiatives. Le second facteur est relatif au contexte de la classe (les contraintes, le matériel disponible et la rétroaction fournie par les élèves). Un autre facteur, moins important que les deux principaux, qui, selon les futurs enseignants, influencerait leurs choix des méthodes d'enseignement, se rapporte à leurs pairs, les autres futurs enseignants, ainsi qu'à leurs amis et parents qui sont eux-mêmes enseignants.

Carter et Gonzalez (1993), de leur côté, montrent que les représentations ou les conceptions antérieures par rapport à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre, de deux futurs enseignants en formation initiale qu'ils ont étudiés, influencent la qualité des apprentissages réalisés par ces futurs enseignants ainsi que la qualité de leur pratique lors du stage sur le terrain.

Rodriguez (1993) s'intéresse, lui aussi, aux conceptions relatives à l'acte d'enseigner et à l'acte d'apprendre de six futurs enseignants du secondaire en formation initiale. Il étudie, de façon plus spécifique, les conceptions antérieures que ces futurs enseignants avaient avant leur formation, les significations que ces derniers donnent au cours «théorique» de formation et au stage pratique qui leur ont été offerts ainsi que l'impact de la formation reçue sur les conceptions antérieures des sujets, toujours sur l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre.

Les résultats de Rodriguez (1993) indiquent qu'avant leur formation, les futurs enseignants percevaient l'acte d'enseigner comme étant avant tout une interaction entre l'enseignant et ses élèves et l'acte d'apprendre comme étant, avant tout, un acte

individuel et volontaire, une réalisation personnelle de la part de l'enseignant-apprenant. Les futurs enseignants voyaient la formation académique comme étant une bonne préparation au stage pratique qui lui était considéré comme étant la partie la plus importante de leur formation. Selon eux, en effet, ce stage devait leur permettre d'acquérir les habiletés reliées au «comment faire» requis.

Rodriguez (1993) ajoute que lors de leur stage pratique, les futurs enseignants se seraient rendu compte que, contrairement à leurs croyances antérieures, quant à la bonne préparation que devrait leur procurer le programme universitaire de formation, celui-ci aurait été trop «théorique» voire inutile pour le travail à réaliser pendant le stage pratique. Cette prise de conscience s'appuierait sur le fait que, d'une part, ils ont eu des difficultés à transposer les techniques d'enseignement apprises à l'université et que, d'autre part, ils ont constaté que les enseignants associés enseignaient d'une manière allant à l'encontre des approches pédagogiques prônées à l'université.

Enfin, selon Rodriguez (1993) les futurs enseignants, qui se spécialisaient en sciences, ont formulé des suggestions par rapport à ce que devrait être la formation académique, dans le domaine des sciences en particulier. En effets, ces sujets croient qu'un cours pratique de méthodes de sciences avec des démonstrations en laboratoire pourrait être plus efficace pour les futurs enseignants en formation. Ils croient également qu'il serait plus pertinent pour les futurs enseignants d'avoir des occasions d'expérimenter des conceptions et des stratégies pédagogiques spécifiques (avant et après le stage pratique). Ces occasions pourraient prendre, entre autres, la forme d'analyses critiques d'enregistrement vidéo de situations réelles vécues, en classe ou encore l'enseignement par les pairs.

Peeverly (1992), pour sa part, explore les significations que neuf assistants d'enseignement universitaire donnent à la phase initiale de pratique d'enseignement sur le terrain qui complètent leur formation à l'enseignement (les huit premiers mois d'expérience).

Parmi les résultats de Peeverly (1992), nous présentons ceux, qui prennent la forme d'effets de la formation sur les sujets étudiés du point de vue de leurs apprentissages, de leur pratiques d'enseignement ou de leur développement personnel,

que nous jugeons significatifs pour notre recherche. Ces résultats sont au nombre de six :

- 1) les assistants étudiés auraient grandement apprécié leur formation générale à l'enseignement. Cette satisfaction s'expliquerait surtout par le fait que leur formation leur aurait davantage permis, entre autres, d'acquérir des habiletés par rapport aux techniques d'enseignement ainsi que des habiletés par rapport à la planification et à la présentation des contenus de cours;
- 2) au sujet de ce que devrait être la supervision de l'expérience pratique des assistants, les résultats ont révélé, que, contrairement à leur formation générale, les assistants étaient plutôt insatisfaits du soutien des superviseurs au cours de leur expérience pratique sur le terrain. Selon Peverly (1992), cette insatisfaction serait liée, en partie, à l'existence d'un *hiatus* entre les conceptions que ces assistants avaient de la supervision et celle que les superviseurs eux-mêmes en avaient. En effet, les assistants s'attendaient avant tout à ce que leurs superviseurs, suite à des observations dans leurs classes, leur indiquent de façon précise ce qu'ils doivent améliorer dans leur pratique d'enseignement et comment ils devraient procéder pour le faire. Pour les superviseurs interviewés, il s'agissait plutôt d'amener les assistants à trouver des solutions personnelles à certaines difficultés rencontrées dans leur classe, en favorisant la recherche active de solutions. Ces superviseurs penseraient d'ailleurs, selon Peverly (1992), que le soutien qu'ils apportent à leurs assistants est effectif et que les discordances ne se rapportaient qu'à quelques méthodes;
- 3) Peverly (1992) précise que ce sont surtout certaines difficultés que les assistants rencontraient dans leur classe face à leurs étudiants, qui auraient davantage contribué à accélérer les changements dans la façon dont ils percevaient leur propre pratique d'enseignement. Il s'agit, par exemple, de situations vécues, lorsque certains de leurs étudiants contestaient de façon ouverte l'évaluation ou la notation que l'assistant avait faite par rapport à leurs devoirs et demandaient des justifications ou, encore, lorsque leurs étudiants présentaient des signes de démotivation. Ce genre de difficultés aurait permis à ces assistants de mieux connaître leurs étudiants et de mieux ajuster leur enseignement en conséquence;
- 4) les assistants auraient perçu des changements aussi bien dans leur croissance personnelle que professionnelle. Sur le plan personnel, ces assistants auraient acquis, selon eux, non seulement une plus grande maturité dans leur rôle d'enseignant, mais aussi une plus grande conscience de soi et une plus grande

confiance en soi. Ils se disent plus aptes à diagnostiquer les problèmes de leurs étudiants. La croissance professionnelle concernerait surtout l'acquisition de méthodes d'enseignement;

- 5) Peverly (1992) constate également que les modifications apportées par les assistants à leurs techniques d'enseignement s'effectuaient surtout séance tenante et par essais et erreurs, en réaction à la rétroaction de leurs étudiants et non pas suite à une réflexion indépendante sur leurs propres méthodes d'enseignement, en vue de les améliorer et de les adapter aux besoins et aux intérêts de leurs étudiants. Peverly (1992) croient que cette attitude «réactive» des assistants pourrait être une conséquence des approches pédagogiques utilisées lors de la préparation de ces assistants à la pratique de l'enseignement. Elle précise qu'il serait souhaitable d'accentuer davantage l'aspect réflexif dans la formation des assistants à l'enseignement.

2.2.2.3 Représentations comparées d'intervenants en exercice et d'enseignants en formation

Cette section examine les recherches de six chercheurs qui se sont intéressés aux représentations d'enseignants, de futurs enseignants ou de formateurs par rapport à la formation qu'ils ont reçue ou qu'ils donnent. Ces représentations prennent la forme de perceptions ou d'attitudes (Howey, 1989; Curtiss, 1992; Mahilet, 1992; Duquette, 1993; Cherrington et Van Ments, 1994; McLaughlin, 1996). Si les deux sections précédentes ont surtout abordé les représentations des intervenants d'un point de vue individuel, c'est-à-dire, d'une part, les représentations de formateurs et d'autre part, celles d'enseignants ou de «formés», la présente section aborde les représentations sous l'angle de la comparaison entre deux catégories différentes de sujets : des formateurs et des formés, qui sont, soit en formation initiale soit en formation continue.

Duquette (1993) s'intéresse, en particulier, à déceler le lien entre les perceptions que les sujets étudiés se faisaient d'un programme innovateur lors de sa première année de mise en œuvre et les attitudes prévisibles des sujets face à ce même programme.

Les résultats révèlent que pour l'essentiel, tous les répondants (les enseignants associés aussi bien que les futurs enseignants), à l'exception d'un seul maître associé,

se disent satisfaits du programme. De façon plus spécifique, Duquette (1993) note que les dimensions qui sont perçues comme étant les plus importantes par les futurs enseignants ne sont pas les mêmes que celles perçues par les enseignants associés. Par exemple, la cohérence entre le programme et leur expérience passée ainsi que la cohérence entre le programme et leurs besoins de formation sont considérées par les futurs enseignants comme étant les aspects les plus importants. Cette perception traduirait, selon l'auteur, le fait que ces futurs enseignants souhaitent surtout apprendre des habiletés d'enseignement et de gestion de la classe. Les enseignants associés, quant à eux, considèrent plutôt la possibilité de pouvoir expérimenter librement les modalités apprises avant leur utilisation comme étant l'aspect le plus important. Les résultats de Duquette (1993) montrent aussi que les enseignants en formation n'ayant aucune expérience antérieure dans l'enseignement considèrent la facilité de mise en œuvre du nouveau programme comme étant plus important que ceux qui ont une expérience antérieure dans l'enseignement.

Howey (1989) étudie les perceptions de professeurs d'université et de futurs enseignants dans le cadre de programmes de formation initiale des enseignants du primaire aux États-Unis. Ces perceptions se rapportent à divers aspects de ces programmes. Nous avons retenu ici deux résultats qui nous semblent intéressants pour notre recherche :

- 1) il ressort, entre autres, de cette étude, qu'aussi bien les professeurs que les futurs enseignants étudiés apprécient positivement les programmes puisqu'ils croient que ces programmes préparent adéquatement les futurs enseignants à leurs fonctions. Une exception a cependant été notée pour ce qui est des aptitudes des futurs enseignants à enseigner dans des situations difficiles. En effet, deux situations difficiles ont surtout été soulignées, soit des difficultés reliées à la situation interculturelle dans les classes et des difficultés reliées à l'enseignement à offrir aux élèves à risque. Le programme a été jugé insuffisant quant aux connaissances véhiculées à ce sujet;
- 2) par rapport aux méthodes de formation comme telles, le cours magistral serait la méthode la plus couramment utilisée dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Toutefois, des méthodes, comme, par exemple, le jeu de rôle, l'enseignement par les pairs, l'enseignement coopératif ou encore la méthode des cas, ont également été utilisées.

McLaughlin (1996), de son côté, explore et compare les perceptions de formateurs d'enseignants et d'enseignants en formation continue à l'Université de Papouasi-Nouvelle-Guinée (UPNG) par rapport aux facteurs qui influencent leurs apprentissages universitaires.

Les résultats de cette recherche, comme ceux de Shermis (1989), montrent, entre autres, que les formateurs d'enseignants et les enseignants étudiés ont une préférence pour les stratégies d'enseignement interactives, telles que le tutorat, les activités pratiques pendant les cours ou les méthodes qui stimulent la pensée ou qui encouragent les discussions. La méthode du cours magistral et les modes d'évaluation traditionnels seraient, par contre, moins bien appréciés. Les résultats de McLaughlin (1996), montrent également que les formateurs et les enseignants en formation étudiés rencontraient des difficultés liées au mode de travail autonome préconisé dans le contexte universitaire étudié, alors que ces derniers étaient plutôt habitués, dans leur propre contexte de formation et de travail, au mode de travail très structuré, traditionnel, qui sous-tend la méthode d'enseignement magistrale.

Quant à eux, Cherrington et Van Ments (1994) examinent, d'une part, les perceptions de superviseurs universitaires par rapport à l'utilisation et aux perspectives d'utilisation de trois méthodes dites «expérientielles». Il s'agit du jeu de rôle, du jeu et de la simulation. Ils examinent, d'autre part, les attentes et les préférences d'étudiants adultes en formation continue par rapport à l'utilisation et à l'utilité de ces méthodes mêmes comparées aux méthodes d'enseignement traditionnelles.

Les résultats montrent que les superviseurs interviewés s'interrogent sur l'appropriation de l'utilisation du concept même de «méthodes expérientielles» pour qualifier certaines méthodes d'enseignement précises. Ces interrogations tiendraient au fait que, du point de vue des superviseurs, le caractère «expérientiel» ne serait pas inhérent à une méthode quelle qu'elle soit, il serait plutôt lié au fait que le formateur favorise l'implication des étudiants dans leur propre apprentissage, quelle que soit la méthode utilisée. Les superviseurs reconnaissent aussi qu'ils utilisaient très peu ces méthodes dites «expérientielles» qu'ils percevaient comme étant des «recettes» trop contraignantes. Ils chercheraient plutôt à accentuer dans leur enseignement la participation active des étudiants.

Selon Cherrington et Van Ments (1994), les superviseurs interviewés ont également mentionné trois types de difficultés liées à l'utilisation du jeu de rôle, du jeu et de la simulation dans leur enseignement.

Le premier type de difficultés se rapporte au fait que certains superviseurs ressentent une certaine anxiété liée au fait que de telles méthodes feraient ressortir leur sentiment de vulnérabilité, résultant du manque de contrôle de la situation dans leur propre classe. D'autres se disent insuffisamment préparés pour l'utilisation de ces méthodes. Certains autres encore trouvent que ces méthodes seraient tout simplement inadéquates pour eux et pour leurs étudiants.

Le deuxième type de difficultés concerne, selon ces auteurs, le fait que les superviseurs pensent que ces méthodes exigent beaucoup de temps pour leur préparation et pour leur mise en œuvre et qu'elles s'adapteraient difficilement à leurs contraintes de temps.

Enfin, le troisième type de difficultés soulignées par les superviseurs interviewés est relatif à l'orientation institutionnelle actuelle qui viserait davantage un meilleur rendement à un moindre coût - augmentation du nombre d'étudiants dans les classes et du nombre de diplômés -, et, conséquemment, par exemple, - formation de grands groupes dans les classes -. Une telle orientation institutionnelle n'encouragerait donc pas des méthodes qui s'avèrent plutôt appropriées pour de petits groupes d'étudiants.

Concernant les perspectives d'utilisation de ces méthodes dans le futur, les superviseurs interrogés se disent sceptiques. Bien qu'ils reconnaissent que ces méthodes dites «expérientielles» sont utilisées plus couramment que par le passé, surtout dans certaines disciplines (dans les sciences sociales, par exemple), ils croient toutefois que la tendance du plus grand nombre de formateurs ne serait pas d'en faire une utilisation plus fréquente. Ces superviseurs justifient leur point de vue en faisant ressortir, d'une part, le fait que les étudiants préfèrent les méthodes «traditionnelles» magistrales et, d'autre part, le fait que la mentalité académique actuelle ne préconiserait pas de telles méthodes participatives qu'elle juge inappropriées.

Il semble, selon Cherrington et Van Ments (1994) que les étudiants adultes en formation continue universitaire interviewés montrent, conformément aux représentations que se font les superviseurs, un certain conservatisme, qui se traduit

par une préférence pour les méthodes d'enseignement traditionnel (cours magistral, prise de note, exposé par les étudiants) et une opposition aux méthodes dites «participatives» telles que le jeu de rôle, par exemple. Selon ces chercheurs, ce conservatisme s'expliquerait par le fait que l'expérience antérieure, scolaire et même postscolaire, de ces étudiants serait marquée par la prédominance de la méthode magistrale traditionnelle. Cette expérience scolaire antérieure aurait tendance à se transposer dans la perception des pratiques pédagogiques que ces étudiants considèrent comme normales et correctes en formation continue. Ceci expliquerait le fait que la méthode magistrale soit perçue comme étant la norme et corresponde ainsi aux attentes de ces étudiants qui s'inscrivent en formation continue. De plus, les étudiants percevraient également la méthode magistrale comme étant la meilleure méthode, surtout parce qu'elle permettrait une utilisation efficiente de leur temps et une acquisition réelle de connaissances et d'habiletés. À l'opposé, ces mêmes étudiants éprouveraient une certaine aversion, voire de l'hostilité, par rapport à des méthodes dites «expérientielles». Ils reconnaîtraient cependant l'utilité de ces dernières seulement lorsque utilisées dans des contextes de formation non formelle. Cette attitude serait avant tout liée ici au fait que ces étudiants ont l'impression qu'ils perdent un temps précieux lorsque ces méthodes sont utilisées dans le cadre de leur formation universitaire.

Curtiss (1992), pour sa part, explore et compare les effets tels que perçus par de futurs étudiants en formation initiale des enseignants du primaire et des étudiants gradués en formation continue par rapport à un cours expérimental de méthodes pédagogiques appelé «*Human Technologies in Teaching* (HTT)» qu'ils ont suivi. Les premiers ont suivi cette formation méthodologique spécifique en tant que futurs enseignants tandis que les seconds ont suivi cette même formation en tant que formateurs d'enseignants. Ce cours se voulait fondé sur l'approche de l'enseignement coopératif.

Étant donné le but de la présente recherche, nous avons choisi de retenir ici les résultats concernant les étudiants gradués qui sont inscrits en formation professionnelle continue et qui agissent à titre de formateurs d'enseignants. Nous aborderons ces résultats sous l'angle des facteurs jugés importants dans la formation des formateurs d'enseignants.

- Un premier résultat se rapporte au fait que les étudiants gradués à titre de formateurs d'enseignants perçoivent, par rapport à leur formation continue, le soutien qui leur a été apporté, entre autres, par leurs professeurs, sous forme d'appui et d'aide dans leurs apprentissages, comme étant un facteur essentiel qui leur a permis de relier leurs cours théoriques et leur expérience pratique sur le terrain.
- Un deuxième résultat porte sur l'importance que revêt l'expérience pratique même sur le terrain pour les étudiants gradués. La pratique sur le terrain aurait été l'occasion pour eux de comprendre mieux la nature des relations qui existent entre les différents acteurs qui interviennent dans une école, à savoir, les enseignants, les élèves, les administrateurs et tout le personnel de l'établissement. La pratique sur le terrain aurait, de plus, permis à tous les participants : élèves des écoles associées, futurs enseignants, étudiants gradués et enseignants associés, d'apprendre les uns des autres.
- Un troisième résultat de cette recherche porte sur le fait même que les étudiants gradués aient joué le rôle de formateur d'enseignants. Cette expérience aurait été bénéfique pour leur propre apprentissage, en ce sens qu'ils affirment avoir pu consolider ainsi leur compréhension de la nature de l'acte d'enseigner et prendre conscience de leur propre développement professionnel en tant que formateurs d'enseignants.
- Un quatrième résultat porte sur l'importance accordée par les étudiants gradués aux relations de collégialité tout au long de cette expérience. Sur ce plan, les relations de collégialité auraient été développées entre les participants et se seraient révélées très utiles durant toute la formation, - surtout celles se rapportant à la collégialité entre pairs -.
- Un cinquième résultat concerne les formes de rétroaction considérées par les étudiants gradués comme étant significatives pour leur apprentissage. Les principales formes mentionnées sont, la méthode vidéo et la rétroaction par les pairs. La méthode vidéo serait considérée comme une des meilleures formes de rétroaction par les étudiants gradués parce qu'elle leur aurait permis non seulement de développer leurs propres habiletés d'auto-analyse mais aussi leurs habiletés à

recevoir et à donner une rétroaction aux pairs ou aux enseignants qu'ils formaient. Elle leur aurait également permis d'explorer et d'approfondir leur théorie et pratique d'enseignement.

- Un sixième et dernier résultat qui pourrait être intéressant pour notre recherche porte sur l'importance des connaissances théoriques acquises par les étudiants gradués. Ces connaissances leur auraient permis, par exemple, de concevoir, tout en demeurant dans le cadre de leur formation continue, un programme de formation continue destiné au personnel enseignant d'une école primaire particulière.

Enfin, Mahilet (1992), explore et compare les perceptions d'enseignants en exercice et de futurs enseignants en formation appelés à œuvrer éventuellement dans des lycées professionnels de la Côte d'Ivoire. L'analyse de leurs perceptions concerne le jugement que les sujets portent quant à l'importance accordée dans le passé, dans le présent et celle qui devrait être accordée dans le futur, à la formation pédagogique offerte par l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), formation qu'ils ont eux-mêmes reçue. Par «formation pédagogique» Mahilet (1992) entend ici «l'ensemble des connaissances, savoir-faire et comportement mis en œuvre pour la facilitation des apprentissages».

Les résultats de la recherche de Maillet (1992) montrent que les enseignants et futurs enseignants, appelés professeurs dans le cadre de leur contexte de formation, reconnaissent qu'ils ont une certaine satisfaction par rapport à l'importance accordée dans le passé ou le présent à différents aspects de la formation pédagogique à l'IPNETP. Ce jugement tiendrait, selon Mahilet (1992), au fait que leur formation pédagogique leur aurait permis, entre autres, d'acquérir les connaissances requises pour l'enseignement professionnel, en particulier dans le domaine de la définition et de la formulation des objectifs pédagogiques, de la préparation des leçons, de l'animation pédagogique et de l'évaluation formative et sommative. Toutefois, Mahilet (1992) précise que les enseignants en formation initiale semblent généralement plus satisfaits de leur formation pédagogique que ceux en exercice, notamment du point de vue de l'utilisation des aides didactiques.

Par ailleurs, un aspect que l'ensemble des répondants déploierait serait la trop grande emprise d'un type dominant de pédagogie, soit la pédagogie par «objectifs» qui

semble être la principale approche enseignée à ces enseignants pendant leur formation. Aussi, ces sujets souhaiteraient un changement qui prendrait la forme d'une diminution de la prépondérance de cette approche par «objectifs» et, conséquemment, une plus grande diversification des approches pédagogiques. Un autre aspect déploré par les sujets étudiés par Mahilet (1992) serait le fait que, d'une part, la formation pédagogique à l'IPNETP n'ait pas été reliée à la pratique réelle sur le terrain et, d'autre part, que cette formation n'ait pas suffisamment pris en compte l'épanouissement personnel et professionnel du futur enseignant. En ce sens elle ne favoriserait chez ces derniers ni le développement des approches scientifiques du processus d'enseignement, ni l'auto-analyse de leurs besoins de formation, ni l'actualisation de leurs connaissances théoriques ou pratiques pédagogiques, ni le développement d'une méthode pédagogique personnelle. Ces résultats de Mahilet (1992) vont à l'encontre de ceux de Lévesque (1997) qui font ressortir le fait que les futurs enseignants étudiés étaient satisfaits du développement personnel et professionnel qui était favorisé par la formation qu'ils ont reçue.

Suite à l'analyse des résultats de cette recherche, Mahilet (1992) propose deux principaux moyens d'amélioration des programmes étudiés. Il suggère, d'une part, une diversification des approches pédagogiques et, d'autre part, une formation qui serait davantage axée sur la réflexion critique chez les futurs enseignants, particulièrement en ce qui concerne leur rôle d'enseignant qu'ils seront appelés à assumer dans le milieu de pratique.

CHAPITRE 3
LE CADRE DE RÉFÉRENCE

INTRODUCTION

Le chapitre 3 présente le cadre de référence à partir duquel nous examinons les représentations de conseillers pédagogiques en exercice ou de conseillers pédagogiques en formation, par rapport à la formation méthodologique que ces derniers ont reçue dans le cadre de leur formation professionnelle continue. Ce chapitre comporte deux sections. Dans la première section (3.1), nous exposons la démarche d'élaboration du cadre de référence. Dans la deuxième section (3.2), nous présentons l'ensemble du cadre de référence et définissons les dimensions et les sous-dimensions qui le constituent.

3.1 L'ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Suite à la recension des écrits que nous avons effectuée (cf. chapitre 2), nous avons retenu les éléments qui nous semblaient pertinents pour nous permettre d'analyser les représentations que se font les sujets de notre étude, par rapport à leur formation méthodologique en tant que conseillers pédagogiques. Pour préciser les dimensions et les sous-dimensions de notre cadre de référence, nous nous sommes surtout inspirée des auteurs de 10 des références recensées, soit Curtiss (1992), Mahilet, (1992), Peverly (1992), Rodriguez (1993), Cherrington et Van Ments (1994), Deaudelin *et al.* (1995), Stanilus (1995), McLaughlin (1996), Lévesque (1997) et Charlier et Charlier (1998).

De plus, à partir de notre propre connaissance du contexte et des conditions de la formation professionnelle continue des conseillers pédagogiques du Burkina Faso, nous avons ajouté certaines sous-dimensions et éléments qui, bien que n'ayant pas été abordés comme tels par les auteurs recensés, nous semblaient également pertinents.

3.2 LA PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent cadre de référence tel qu'élaboré prend appui sur la notion de représentation puisque celle-ci sous-tend et alimente les trois dimensions et les sous-dimensions qui constituent ce cadre. Rappelons que la notion de représentation est définie ici comme étant un produit, c'est-à-dire le résultat du processus d'interprétation réalisé par les conseillers pédagogiques interviewés concernant leur formation méthodologique. Liée à la subjectivité des sujets, cette notion de représentation est

élargie et englobe aussi bien conceptions, perceptions, significations, opinions, croyances, attentes, attitudes que valeurs.

Dans cette section, nous présentons d'abord le choix des dimensions du cadre de référence (3.2.1) et, ensuite, l'ensemble des dimensions, des sous-dimensions et des éléments (3.2.2) que nous avons retenu ainsi que leurs définitions correspondantes.

3.2.1 Le choix des dimensions du cadre de référence

Il nous semble intéressant d'étudier les représentations des sujets de la présente recherche par rapport à leur formation méthodologique, en fonction de trois dimensions distinctes, bien que complémentaires. Nous avons, en effet, choisi de retenir, pour étudier notre thème de la formation méthodologique des conseillers pédagogiques, trois dimensions qui, de par leur complémentarité, forment un tout, tout en représentant chacune une réalité particulière de cette formation professionnelle. Il s'agit de **l'acquisition des connaissances (1)** qui fait référence aux apprentissages réalisés ou non; de **l'appréciation de la formation méthodologique (2)** qui fait référence au jugement porté sur la valeur de la formation reçue et de **l'application des méthodes ou techniques acquises (3)** qui fait référence à l'utilisation, dans la pratique des conseillers pédagogiques, des connaissances véhiculées dans le cadre de cette même formation spécialisée. Apprentissage, auto-évaluation et application des connaissances forment ainsi un tout.

Les connaissances sont définies, dans le cadre de cette recherche, comme le produit d'un ou de plusieurs apprentissages que les sujets de la présente recherche affirment avoir réalisés. De plus, ces connaissances sont explicites, c'est-à-dire que les sujets peuvent les nommer ou en parler d'une façon précise (MEQ, 1979, *in* Legendre, 1993). Nous retenons trois catégories de connaissances pour les fins de la présente analyse. La première catégorie concerne les connaissances de nature «théorique» qui correspondent à des apprentissages portant sur des faits, des informations, des notions, des principes ou encore portant sur tout autre élément de nature «abstraite», que les sujets affirment avoir réalisés (Legendre, 1993; Le Robert, 1996). La deuxième catégorie concerne les connaissances de nature «pratique», qui correspondent aux apprentissages portant sur des manières d'appliquer ou de procéder d'une façon concrète dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions en tant que conseillers

pédagogiques (Legendre, 1993). La troisième catégorie concerne les connaissances de nature «affective» qui peuvent prendre la forme, par exemple, d'attitudes, d'appréciations ou d'intérêts (Burns, 1972, *in* Legendre, 1993, p. 1282) et influencent sa façon de penser et sa façon d'agir d'un individu (Legendre, 1993).

La première dimension : «**l'acquisition des connaissances (1)**» s'intéresse aux représentations des sujets en tant qu'apprenants eux-mêmes. Elle concerne les connaissances acquises se rapportant aux méthodes ou techniques de formation, du point de vue des apprentissages qu'ils affirment avoir réalisés (Curtiss, 1992; Mahilet, 1992; Pevery, 1992; Lavoie *et al.*, 1995; Stanilus, 1995; Lévesque, 1997; Charlier et Charlier, 1998; Cauterman *et al.*, 1999) dans le cadre de leur formation méthodologique à titre de conseillers pédagogiques.

La seconde dimension «**l'appréciation de la formation méthodologique (2)**» s'intéresse aux sujets aussi bien en tant qu'apprenants qu'en tant qu'intervenants dans leur propre milieu de pratique. Elle concerne principalement les jugements que les sujets portent par rapport aux apprentissages qu'ils ont réalisés ainsi que par rapport aux modalités de formation utilisées par leurs professeurs dans le cadre de leur formation méthodologique (Cherrington et Van Ments, 1994; Deaudelin *et al.*, 1995; Lavoie *et al.*, 1995 a, b; McLaughlin, 1996; Lévesque, 1997).

La troisième dimension «**l'utilisation des méthodes et techniques apprises (3)**» s'intéresse à l'exploitation, que les conseillers pédagogiques en exercice font ou que les conseillers pédagogiques en formation projettent de faire des connaissances acquises dans leurs pratiques respectives auprès des enseignants (Cherrington et Van Ments, 1994).

3.2.2 La présentation des dimensions et sous-dimensions du cadre de référence

Nous présentons ici chacune des trois dimensions du cadre de référence ainsi que les définitions des sous-dimensions et des éléments correspondants.

Dimension 1 : Acquisition des connaissances

Il nous a semblé utile de nous intéresser aux représentations que se font les sujets de la présente recherche aussi bien par rapport aux nouvelles connaissances

qu'ils affirment avoir assimilées que par rapport aux liens qui, selon eux, relierait ces nouvelles connaissances à celles qu'ils avaient déjà acquises avant leur formation méthodologique. Pour mieux comprendre la dimension de l'acquisition de connaissances, nous avons ainsi retenu deux sous-dimensions complémentaires qui traitent respectivement de **l'actualisation des connaissances (1.1)** et de **la consolidation des connaissances (1.2)** des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers pédagogiques en formation.

Sous-dimension 1.1 : L'actualisation des connaissances

L'actualisation des connaissances concerne les nouveaux apprentissages que les sujets affirment avoir réalisés (Curtiss, 1992; Mahillet, 1992; Peverly, 1992; Lévesque, 1997). Ces nouveaux apprentissages devraient permettre à ces sujets de mettre à jour leurs connaissances d'ordre méthodologique en fonction des interventions qu'ils font ou feront auprès de leurs clientèles constituées d'enseignants du primaire.

Sous-dimension 1.2 : La consolidation des connaissances

La consolidation des connaissances concerne le lien que les sujets perçoivent entre les nouveaux apprentissages réalisés dans le cadre de leur formation de conseiller pédagogique et les connaissances qu'ils avaient déjà acquises avant cette formation. Ce lien peut prendre soit la forme d'un approfondissement sur le plan de leur idée ou encore la forme d'une amélioration (Curtiss, 1992) leur permettant de progresser par rapport à leurs méthodes de formation continue auprès des enseignants.

Dimension 2 : Appréciation de la formation méthodologique

Étant donné que la deuxième dimension du cadre de référence concerne l'appréciation, c'est-à-dire le jugement que portent les conseillers pédagogiques sur l'ensemble de la formation méthodologique qu'ils ont reçue, il nous a semblé intéressant de retenir deux sous-dimensions complémentaires nous permettant d'analyser, d'une part, les représentations que se font les sujets en tant qu'apprenants et, d'autre part, les représentations que se font les sujets en tant que formateurs intervenant auprès des enseignants du primaire. Ainsi la première sous-dimension porte sur **la pertinence de leur formation méthodologique (2.1)** en rapport avec leur situation de professionnel en formation (Curtiss, 1992; Peverly, 1992; Lévesque, 1997); la seconde sous-

dimension porte sur **l'adaptabilité des méthodes apprises (2.2)** en rapport avec la pratique actuelle ou future des sujets auprès de leurs clientèles d'enseignants.

Sous-dimension 2.1 La pertinence de la formation méthodologique

La pertinence de la formation méthodologique réfère au jugement que portent les sujets sur la conformité existant entre la formation méthodologique qu'ils ont suivie à titre de conseillers pédagogiques et leurs besoins et leurs attentes en tant qu'apprenants dans le cadre de leur formation.

Étant donné l'importance de la cohérence attendue dans une formation professionnelle continue entre les contenus et les modalités, nous avons choisi d'analyser les représentations que les sujets se font par rapport à **la pertinence des contenus de formation (2.1.1)** sous l'angle de la conformité des contenus de formation offerts avec les besoins et les attentes des apprenants et **la pertinence des modalités de formation (2.1.2)** sous l'angle de la conformité des modalités utilisées dans le cadre de la formation avec les besoins et les attentes des conseillers pédagogiques étudiés.

Élément 2.1.1 : La pertinence des contenus de formation

La pertinence des contenus de formation concerne les jugements que les sujets de la recherche portent quant à l'applicabilité des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises lors de leur formation méthodologique en fonction de leurs besoins ou attentes dans le cadre de leurs interventions actuelles ou futures auprès des enseignants. En effet, il nous a semblé intéressant, pour étudier la pertinence des contenus de formation, d'examiner à la fois les représentations que se font les sujets de l'utilité des méthodes et techniques apprises comme telles dans leur propre contexte de formation des enseignants et de la qualité des connaissances spécifiques se rapportant aux différentes méthodes ou techniques apprises. La pertinence des contenus de formation comporte ainsi deux éléments, soit, **l'utilité des méthodes ou techniques apprises (2.1.1.1)** et **la qualité des connaissances acquises (2.1.1.2)** (Curtiss, 1992; Peverly, 1992).

L'utilité des méthodes et techniques apprises (2.1.1.1)

L'utilité des méthodes ou techniques apprises concerne l'appréciation que portent les sujets sur les méthodes ou techniques acquises en tant qu'outils de

formation qu'ils jugent utilisables dans le cadre de leurs propres interventions auprès des enseignants.

La qualité des connaissances acquises (2.1.1.2)

La qualité des connaissances acquises concerne l'appréciation que les sujets portent sur les caractéristiques des connaissances relatives aux méthodes ou techniques acquises en fonction de leurs besoins et de leurs attentes par rapport à leurs interventions auprès des enseignants qu'ils sont ou seront chargés de former.

Élément 2.1.2 : La pertinence des modalités de formation

La pertinence des modalités de formation réfère aux jugements que font les sujets concernant l'appropriation des modes d'interventions utilisés par leurs professeurs, c'est-à-dire la manière dont les professeurs ont véhiculé les connaissances pendant la formation, et leurs besoins et attentes.

Sous-dimension 2.2 : L'adaptabilité des méthodes apprises

L'adaptabilité des méthodes ou techniques concerne le jugement que les conseillers pédagogiques portent sur l'adéquation entre les contenus d'ordre méthodologique qu'ils ont acquis lors de leur formation et le contexte pratique de leurs interventions auprès des enseignants du primaire.

La question de l'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises, vue sous cet angle, peut se rapporter à de nombreux éléments caractérisant le contexte de formation des enseignants du primaire. Nous avons retenu, pour les fins de la présente recherche, deux éléments qui nous semblent importants, soit celui de l'adéquation entre les méthodes ou techniques apprises et les caractéristiques des enseignants soit celui de l'adéquation entre ces méthodes ou techniques apprises et leurs propres pratiques et interventions auprès des enseignants. Nous retrouvons ainsi **l'adaptabilité «socioculturelle» (2.2.1)** qui fait référence aux caractéristiques «socioculturelles» des enseignants et **l'adaptabilité pédagogique (2.2.2)** qui réfère à la situation contextuelle de la formation des enseignants par les conseillers pédagogiques (Cherrington et Van Ments, 1994).

Élément 2.2.1 : L'adaptabilité «socioculturelle» des méthodes ou techniques apprises

L'adaptabilité socioculturelle concerne le jugement que les sujets portent quant à l'adéquation entre les méthodes ou techniques de formation apprises et les caractéristiques du milieu « social » des enseignants qu'ils forment ou qu'ils seront appelés à former.

Élément 2.2.2 : L'adaptabilité pédagogique des méthodes ou techniques apprises

L'adaptabilité pédagogique réfère au jugement que les sujets portent quant à l'adéquation entre les méthodes ou techniques apprises et le contexte pédagogique vu comme la situation contextuelle dans laquelle ils interviennent ou interviendront auprès de leurs clientèles d'enseignants.

Dimension 3 : Application des méthodes ou techniques apprises

Il nous a semblé intéressant d'étudier à la fois comment les conseillers pédagogiques sujets de la présente recherche mettent ou mettront en pratique les méthodes ou techniques qu'ils ont acquises dans le cadre de leur formation méthodologique, l'adaptation qu'ils effectuent ou prévoient effectuer, les résultats obtenus suite à l'utilisation de ces méthodes ou techniques ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent ou prévoient rencontrer dans l'utilisation de ces méthodes ou techniques dans le cadre de leurs interventions actuelles ou futures auprès des enseignants. Nous étudierons ainsi les quatre sous dimensions suivantes : **l'utilisation des méthodes ou techniques apprises (3.1)**, **les modifications apportées aux méthodes ou techniques apprises (3.2)**, **l'efficience des méthodes ou techniques acquises (3.3)** et enfin, **les difficultés perçues (3.4)** par les sujets de la recherche.

Sous-dimension 3.1 : L'utilisation des méthodes ou techniques apprises

L'utilisation des méthodes ou techniques apprises concerne les différentes modalités actuelles ou futures de mise en œuvre des méthodes ou techniques apprises dans le cadre de leurs interventions auprès de leurs clientèles d'enseignants par les conseillers pédagogiques.

Sous-dimension 3.2 : Les modifications apportées aux méthodes ou techniques apprises

Les modifications apportées aux méthodes ou techniques apprises concernent l'effort d'adaptation effectuée ou à effectuer par les conseillers pédagogiques dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises dans le but de les ajuster à leurs clientèles d'enseignants.

Sous-dimension 3.3 : L'efficacité des méthodes ou techniques acquises

L'efficacité des méthodes ou techniques acquises est définie comme étant le rendement, le résultat ou le produit que les conseillers pédagogiques obtiennent ou prévoient obtenir suite à l'utilisation des méthodes ou techniques acquises auprès de leur clientèle d'enseignants.

Sous-dimension 3.4 : Les difficultés perçues par les sujets dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises

Les difficultés perçues par les sujets dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises sont définies comme étant des obstacles qui limitent ou qui empêchent l'utilisation des méthodes ou techniques de formation qu'ils ont apprises dans leurs propres pratiques. Il nous a semblé intéressant d'étudier à la fois les obstacles liés aux sujets eux-mêmes en tant qu'individus professionnels, soit **les difficultés d'ordre individuel (3.4.1)** et les obstacles liés au contexte de la formation des enseignants dans lequel ces sujets interviennent, soit **les difficultés d'ordre contextuel (3.4.2)** (Cherrington et Van Ment, 1994).

Élément 3.4.1 : Les difficultés d'ordre individuel

Les difficultés d'ordre individuel sont les obstacles qui limitent ou qui empêchent l'utilisation des méthodes ou techniques apprises que les conseillers pédagogiques se représentent comme étant reliées à eux-mêmes en tant que formateurs professionnels auprès des enseignants du primaire.

Élément 3.4.2 : les difficultés d'ordre contextuel

Les difficultés d'ordre contextuel représentent les obstacles que les conseillers pédagogiques identifient comme étant reliés à des facteurs se rapportant au cadre dans lequel ils assurent ou assureront leurs interventions auprès de leurs clientèles d'enseignants.

Le cadre de référence présenté dans ce chapitre a guidé aussi bien la démarche méthodologique présentée au chapitre qui suit (chapitre 4) que l'analyse des résultats obtenus (chapitre 5). Ci-joint le tableau synthèse I - Présentation des dimensions, des sous-dimensions et des éléments du cadre de référence.

Tableau I
Présentation des dimensions, des sous-dimensions et
des éléments du cadre de référence

DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS	ÉLÉMENTS
1. Acquisition des connaissances	1.1 L'actualisation de connaissances	
	1.2 La consolidation de connaissances	
2. Appréciation de la formation méthodologique	2.1 La pertinence de la formation méthodologique	2.1.1 La pertinence des contenus d'apprentissage
		2.1.2.1 L'utilité des méthodes ou techniques apprises
	2.1.2.2 La qualité des connaissances acquises	
	2.1.2 La pertinence des modalités de formation	
2.2 L'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises	2.2.1 L'adaptabilité «socioculturelle» des méthodes ou techniques apprises	
	2.2.2 L'adaptabilité pédagogique, les méthodes ou techniques apprises	
3. Application des méthodes ou techniques apprises	3.1 L'utilisation : des méthodes ou techniques apprises	
	3.2 Les modifications apportées aux méthodes ou techniques apprises	
	3.3 L'efficacité des méthodes ou techniques apprises	
	3.4 Les difficultés perçues par les sujets dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises	3.4.1 Les difficultés d'ordre individuel
		3.4.2 Les difficultés d'ordre contextuel

CHAPITRE 4
LA MÉTHODE

INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre de référence que nous avons élaboré afin d'étudier les représentations de conseillers pédagogiques en exercice ou en formation du Burkina Faso par rapport à leur formation méthodologique, en particulier, la formation se rapportant aux méthodes ou techniques de leur intervention éducative.

Le présent chapitre traite de la méthode utilisée dans le cadre de la présente recherche. Il comporte six sections. La première section présente les variables de la recherche (4.1), la deuxième section traite de l'échantillonnage (4.2), la troisième section présente l'instrument de cueillette des données (4.3), la quatrième présente la cueillette des données réalisée sur le terrain (4.4), la cinquième fait état du traitement des données ainsi que de la validation de ce traitement des données (4.5) et, enfin, la sixième section examine les limites d'ordre méthodologique de la recherche (4.6).

4.1 LES VARIABLES

Les variables principales correspondant aux dimensions et sous-dimensions du cadre de référence ont été présentées et définies dans le chapitre précédent (cf. 3.2).

Cette section-ci complète la présentation des variables à l'étude, en présentant et en définissant les variables complémentaires qui, selon nous, pourraient enrichir notre compréhension des représentations que se font les sujets par rapport à l'acquisition, à l'appréciation et à l'application des méthodes et techniques apprises. Certaines de ces variables se rapportent particulièrement à la formation méthodologique des sujets (4.1.1) tandis que d'autres se rapportent plutôt à notre source de données que sont les sujets, c'est-à-dire des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers pédagogiques en formation (4.1.2).

4.1.1 Les variables complémentaires se rapportant à la formation portant sur les méthodes ou techniques des conseillers pédagogiques

Trois variables liées à la formation méthodologique ont été prises en compte dans cette étude. Ce sont le contenu de la formation reçue (1), les types de formation reçue (2) et les principales modalités de la formation reçue (3).

1) *Le contenu de la formation méthodologique*

Le contenu de la formation méthodologique réfère aussi bien aux méthodes ou techniques de formation que les sujets interviewés affirment avoir appris dans le cadre de leur formation en tant que conseillers pédagogiques qu'aux différentes connaissances spécifiques se rapportant à ces méthodes ou techniques. Sont retenues à titre de connaissances relatives aux méthodes ou techniques, aussi bien des connaissances de nature théorique, de nature pratique ou de nature affective qui seront mentionnées par les sujets.

2) *Les types de formation reçue*

Les types de formation réfèrent aux caractéristiques qui distinguent les différentes formations reçues par les sujets, par exemple, diplômante ou non diplômante, longue durée ou courte durée. Deux types de formation ont été pris en compte dans cette recherche, soit la formation institutionnelle diplômante de longue durée (a) et la formation ponctuelle de courte durée (b). Notre intérêt pour ces deux types de formation continue tient au fait que l'ensemble des conseillers pédagogiques au Burkina Faso peuvent s'être formés dans l'une et/ou dans l'autre de ces types de formation-là.

a) *La formation institutionnelle diplômante de longue durée*

Le premier type de formation pris en compte dans le cadre de cette étude est la formation institutionnelle diplômante de longue durée (deux années académiques), offerte par le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA). Cette formation institutionnelle est obligatoire pour accéder au statut de conseiller pédagogique. L'accès à la formation se fait sur une base volontaire mais est conditionné par un concours relativement sélectif. Cette formation diplômante comporte une partie théorique institutionnelle et un stage pratique sur le terrain.

b) *La formation ponctuelle de courte durée*

Le deuxième type de formation pris en compte dans le cadre de cette étude est la formation ponctuelle, c'est-à-dire la formation qui ne se fait pas de façon régulière. Elle est de courte durée et est de deux types, soit :

- premièrement, la formation ponctuelle, formelle, non diplômante et de courte durée offerte aux conseillers pédagogiques en exercice par le MEBA,
- deuxièmement, la formation ponctuelle non formelle également de courte durée, offerte par d'autres institutions, en l'occurrence, par des organismes gouvernementaux ou encore des organismes non gouvernementaux internationaux intéressés par l'enseignement primaire au Burkina Faso.

3) *Les modalités de la formation reçue*

Les modalités de formation réfèrent, dans le cadre de cette recherche, aux approches, aux méthodes ou aux techniques utilisées par les professeurs des conseillers pédagogiques pour leur transmettre les connaissances lors des différentes formations que ces derniers ont reçues (Legendre, 1993).

4.1.2 Les variables complémentaires se rapportant aux conseillers pédagogiques en exercice ou en formation

Nous avons retenu les variables complémentaires se rapportant aux sujets qui nous semblaient en mesure d'enrichir notre compréhension des résultats concernant les représentations qu'ils se font de leur formation aux méthodes et techniques. Elles sont au nombre de huit. Il s'agit a) de l'âge, b) du sexe, c) de l'origine ethnique, d) de la situation de famille, e) de la formation de base, f) du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement primaire, g) des autres expériences d'enseignement et h) des zones géographiques où le sujet a enseigné.

- a) Âge : L'écart d'âge entre les conseillers pédagogiques en formation est relativement élevé; il peut aller de 30 à 45 ans, soit un écart de 15 ans.
- b) Sexe : Bien qu'encore très faible, la proportion de femmes conseillères pédagogiques est en constante augmentation, depuis une dizaine d'années.
- c) Origine ethnique : Étant donné le nombre important de langues parlées au Burkina Faso (une soixantaine), la culture spécifique du sujet pourrait influencer ces représentations.
- d) Situation de famille : Il s'agit de l'état matrimonial (célibataire, marié, divorcé, veuf) et du nombre d'enfants à charge des sujets.
- e) Niveau d'étude : Il s'agit du niveau d'étude atteint par les sujets au moment de leur recrutement comme enseignants du primaire. Ce niveau est très hétérogène chez

les enseignants, allant de celui de l'enseignement secondaire jusqu'au niveau universitaire. Cette hétérogénéité pourrait, selon nous, influencer les représentations des sujets.

- f) Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement primaire : Il s'agit du nombre d'années pendant lesquelles les sujets ont enseigné au niveau de l'enseignement primaire avant d'être recrutés pour leur formation de conseiller pédagogique.
- g) Autres expériences d'enseignement : Il s'agit de l'expérience acquise dans d'autres niveaux d'enseignement par les sujets, essentiellement dans l'enseignement secondaire ou l'enseignement aux adultes, avant de s'engager comme enseignant au primaire.
- h) Zones géographiques d'enseignement : Il s'agit du milieu géographique, urbain ou rural, dans lequel le sujet a exercé comme enseignant dans une classe au primaire. Cette variable nous semble pertinente compte tenu des conditions de vie et de travail plus difficiles, chez les enseignants, en milieu rural qu'en milieu urbain.

4.2 L'ÉCHANTILLON

Notre recherche s'est intéressée d'une part, aux conseillers pédagogiques en exercice dans les circonscriptions d'enseignement primaire c'est-à-dire ceux qui exercent effectivement le rôle de conseiller pédagogique dans le cadre de la formation continue des enseignants du primaire. En 1998-1999, année de la recherche, leur nombre était de 94 dont 14 femmes. Notre recherche s'est intéressée d'autre part, aux conseillers pédagogiques encore en formation institutionnelle diplômante qui sont inscrits en deuxième année de cette formation dont le nombre était de 38 en 1998-1999. La population cible de cette recherche est donc constituée de ces 94 conseillers pédagogiques en exercice et des 38 conseillers pédagogiques en deuxième année de formation.

Dans cette section, nous présentons d'abord le type et la taille de l'échantillon retenu (4.2.1) et, ensuite, les critères de sélection des sujets de la recherche (4.2.3).

4.2.1 Le type et la taille de l'échantillon

Nous présentons, dans cette partie, le type d'échantillon (1) que nous avons utilisé, c'est-à-dire le procédé d'échantillonnage comme tel, ainsi que la taille de l'échantillon (2) qui concerne le nombre de sujet constituant l'échantillon.

1) *Le type d'échantillon*

Étant donné que notre recherche est qualitative et exploratoire, nous avons retenu un échantillon non probabiliste. Il a été constitué en retenant systématiquement, jusqu'à la constitution du nombre que nous souhaitions, les premiers noms figurant sur la liste des personnes remplissant les critères de sélection (cf. 4.2.4) (Gauthier, 1990; Seltiz, Wrightsman et Cook, 1997). Ce type d'échantillon est non représentatif de l'ensemble de la population. Le nombre restreint de sujets s'explique surtout en fonction de la nécessité d'analyser en profondeur les données recueillies (Miles et Huberman, 1991).

2) *La taille de l'échantillon*

La taille de l'échantillon est de 12 sujets dont une moitié, soit six, sont des conseillers pédagogiques en exercice et l'autre moitié (six) des conseillers pédagogiques en formation. Nous avons choisi le même nombre pour les deux catégories de sujets dans la perspective d'une analyse comparative de leurs représentations : les uns ont une certaine expérience du terrain en tant que conseillers pédagogiques et des expériences de formation ponctuelle, alors que les autres ont fraîchement en mémoire leur formation diplômante et leur expérience auprès des élèves du primaire en tant qu'enseignants.

4.2.2 La sélection des sujets de la recherche

Cette section aborde, dans un premier temps, les critères retenus pour la sélection des sujets qui ont participé à la recherche et, dans un second temps, le choix des sujets de la recherche.

Les critères de sélection

Deux principaux critères ont été retenus pour sélectionner les sujets de cette recherche : un premier critère tient compte de la formation initiale des sujets à l'enseignement et un deuxième critère tient compte du temps écoulé depuis la formation diplômante des sujets sélectionnés.

1. Tous les sujets devaient avoir reçu la formation initiale spécialisée à l'enseignement primaire offerte dans les écoles de formation des enseignants du primaire au Burkina

Faso. Soulignons que ce premier critère de sélection a subi une légère modification. Nous avons tenu compte uniquement du fait que les sujets aient reçu une formation initiale spécialisée à l'enseignement primaire, que ce soit au Burkina Faso ou dans un autre pays d'Afrique de l'ouest.

2. Il ne devait pas s'être écoulé plus de deux années après la formation institutionnelle diplômante de longue durée suivie par les sujets en exercice, afin que le souvenir de cette formation soit suffisamment récent. Les sujets en formation, quant à eux, devaient être à leur deuxième année de formation institutionnelle diplômante, ce qui signifie qu'ils avaient déjà parcouru une bonne partie de leur programme de formation et étaient ainsi davantage en mesure d'exprimer un vécu immédiat dans leurs représentations du volet de la formation relatives aux méthodes et techniques.

Le choix des sujets de la recherche

Dans cette section, nous expliquons comment nous avons procédé pour choisir les sujets retenus pour la recherche, soit l'établissement d'une liste des sujets potentiels (a) les modalités de prise de contact avec les sujets potentiels (b) et les entrevues préliminaires (c).

a) L'établissement des listes des sujets potentiels

Nous avons recueilli auprès de la Direction Générale de l'Enseignement de Base (DEGEB) les listes des conseillers pédagogiques en poste sur le terrain en 1998-1999 ainsi que les listes des conseillers pédagogiques diplômés des trois dernières années (1996, 1997 et 1998). Pour localiser les conseillers pédagogiques en exercice qui avaient terminé leur formation au cours des trois dernières années, nous avons fait un recoupement entre les différentes listes. Pour ce qui concerne le choix des conseillers pédagogiques en formation, nous avons recueilli la liste des conseillers pédagogiques de deuxième année ainsi que leur lieu d'affectation puisqu'ils étaient en stage sur le terrain au moment de notre enquête.

Après avoir ainsi circonscrit les personnes susceptibles de faire partie de l'échantillon, nous avons établi deux listes : une pour les conseillers pédagogiques en exercice et une pour les conseillers pédagogiques en formation. Les listes ont été

constituées au fur et à mesure que nous identifions les personnes répondant aux critères de choix déterminés, par conséquent, elles n'étaient pas par ordre alphabétique.

Précédemment, nous avons opté pour choisir, de préférence, les sujets dans la région de Ouagadougou, parce que cette région abrite non seulement l'école de formation des cadres de contrôle et d'animation pédagogique qui assure la formation des conseillers pédagogiques ce qui allait nous faciliter le contact avec les sujets en formation, mais aussi parce que cette région a l'avantage de regrouper plusieurs circonscriptions d'enseignement primaire qui emploient les conseillers pédagogiques. Mais la consultation des listes nous a permis de constater que tous les conseillers pédagogiques exerçant dans cette localité étaient des femmes, et comme nous ne faisons pas une recherche spécifiquement auprès des femmes qui constituent moins de 15 % des conseillers pédagogiques sur le terrain, nous avons donc choisi les sujets en exercice dans trois autres provinces, deux femmes dans la région de Ouagadougou et quatre hommes dans quatre circonscriptions différentes de trois autres localités parmi les plus proches. Concernant les conseillers pédagogiques en formation, nous avons choisi les six de l'échantillon parmi ceux qui faisaient leur stage dans la localité de Ouagadougou.

b) Les modalités de prise de contact

Nous avons utilisé deux modalités pour contacter les sujets. Tous les contacts ont été pris par nous-même, soit en personne en nous rendant physiquement sur les lieux de travail des personnes lorsqu'il s'agissait de personnes résidant dans la ville de Ouagadougou où nous résidions; soit par téléphone pour les personnes qui résidaient en dehors de la ville de Ouagadougou.

c) Les entrevues préliminaires

Pour contacter les personnes retenues, nous avons procédé de manière systématique, en suivant l'ordre établi sur les listes. Ces personnes avaient la latitude d'accepter ou de refuser de participer aux entrevues. Nous avons ainsi retenu les premières personnes contactées puisqu'elles étaient d'accord pour prendre part à la recherche. Une seule personne ayant auparavant donné son accord pour participer à la recherche a dû être remplacée, à cause d'un manque de disponibilité.

Les personnes retenues étaient informées de notre désir d'enregistrer les entrevues sur bandes audio ainsi que du caractère confidentiel de ces entrevues.

Ce contact préliminaire nous a permis de prendre les rendez-vous avec les sujets pour la première série d'entrevues (cf. 4.4.1).

Ainsi, cette étape de sélection nous a permis d'arrêter définitivement la liste des 12 sujets qui allaient faire partie de la recherche.

4.3 L'INSTRUMENT DE CUEILLETTE DES DONNÉES

La présente section décrit l'instrument qui a servi à recueillir les données de cette recherche. Elle comprend deux éléments: le choix de la technique de cueillette des données (4.3.1) et la présentation de l'instrument ainsi que sa validation (4.3.2).

4.3.1 Le choix de la technique de cueillette des données

Avant de passer à l'élaboration de l'instrument de cueillette des données, nous avons d'abord procédé au choix de la technique de cueillette qui nous semblait la plus adéquate pour recueillir des données subjectives. Étant donné que le cadre de référence est axé sur la description, voire l'exploration des représentations que se font de leur formation méthodologique les sujets de la présente recherche, nous avons retenu la technique de l'entrevue individuelle, c'est-à-dire une conversation verbale en face-à-face entre la chercheure et chaque sujet de l'échantillon (Fortin, 1996).

L'entrevue individuelle prend ici la forme d'une entrevue semi-dirigée dans le sens où les réponses possibles des sujets ne sont pas arrêtées et où les questions sont plus ou moins ouvertes en fonction des seules dimensions et sous-dimensions de notre cadre de référence. Deux principales raisons justifient le choix de l'entrevue semi-dirigée. Une première raison se rapporte au fait que nous cherchons à couvrir les dimensions et sous-dimensions du cadre de référence qui ne sont pas arrêtées *à priori*. Cette raison se rapporte aussi au fait que l'entrevue semi-dirigée permet aux sujets de la recherche de s'exprimer le plus librement possible, dans la communication que nous aurions avec eux en tant que chercheure (Fortin, Taggat, Kérouac et Normand, 1988). Une deuxième raison du choix de l'entrevue semi-dirigée est qu'il est possible, pendant l'entrevue même, de vérifier auprès des sujets s'ils ont des questions à poser et de faire

aussi clarifier les idées émises ou compléter les éléments manquants qui nous intéressent (Miles et Huberman, 1991).

4.3.2 L'élaboration de l'instrument de cueillette des données

Nous avons élaboré un guide d'entrevue conforme à notre choix de la technique de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Ce guide nous a permis aussi de nous assurer que l'ensemble des dimensions et des sous-dimensions du cadre de référence était couvert. Cette section comporte deux parties, soit l'élaboration du guide d'entrevue (4.3.2.1) et la validation du guide d'entrevue (4.3.2.1).

4.3.2.1 L'élaboration du guide d'entrevue

L'élaboration du guide d'entrevue a été réalisée en fonction des dimensions et des sous-dimensions du cadre de référence ainsi que des variables complémentaires se rapportant soit à la formation méthodologique, soit aux sujets de la recherche comme tels.

Étant donné le fait que l'instrument est un guide d'entrevue semi-dirigée, il comporte une liste de thèmes correspondant aux dimensions et sous dimensions du cadre de référence. La première question est une question ouverte dans le sens : «Parlez-moi des méthodes et techniques que vous avez apprises en vue de la formation des enseignants» Les questions suivantes sont formulées en fonction de la réponse donnée par chaque sujet à cette première question. Les thèmes dans le guide sont dans le même ordre que les dimensions et les sous-dimensions du cadre de référence.

Ce guide d'entrevue a été conçu comme un instrument flexible, dans le sens que l'ordre des thèmes pouvait être modifié en fonction des réponses apportées aux questions précédentes. L'ordre des thèmes correspondant aux dimensions et sous dimensions du cadre, en dehors de la première question ouverte, les thèmes constituaient surtout des pistes pouvant permettre de recueillir l'information recherchée et devaient être revus, après la première, puis après la deuxième séries d'entrevues et être recentrés sur les informations manquantes ou à approfondir (Miles et Huberman, 1991).

Nous avons élaboré, par rapport à la formulation des questions, deux versions du guide d'entrevue, afin de l'adapter à l'une ou à l'autre des deux catégories de sujets, soit les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation.

Les deux versions du guide d'entrevue sont présentées en annexe (annexe 1).

4.3.2.2 La validation du guide d'entrevue

Chacune des deux versions du guide d'entrevue a été testée, respectivement, auprès d'un sujet qui avait les mêmes caractéristiques que les conseillers pédagogiques en exercice et d'un sujet qui avait les mêmes caractéristiques que les conseillers pédagogiques en formation retenue. Ces deux sujets ont été choisis dans notre échantillonnage de départ (liste des sujets potentiels).

La validation des deux versions du guide d'entrevue nous a surtout permis de prendre conscience que le terme «méthodes» ou «techniques» pouvait porter à confusion pour certains sujets. Ceci nous a amenée à apporter deux types de modifications :

- la première modification a consisté à adapter le vocabulaire, par exemple, au lieu de demander «les méthodes ou techniques utilisées», nous disions : «votre façon d'enseigner» ou «votre façon de procéder» ou «comment vous faites»;
- la seconde modification concerne la formulation des questions en termes d'explicitation à apporter aux questions pendant les entrevues auprès de certains sujets, étant donné que l'un des deux sujets auprès de qui nous avons testé le guide fournissait beaucoup de données à partir de question brève tandis que l'autre sujet avait besoin d'une question élaborée avant de fournir ses données.

4.4 LA CUEILLETTE DES DONNÉES

Après avoir présenté l'élaboration et la validation de l'instrument de cueillette de données, nous abordons à présent la cueillette des données qui comporte deux sections; soit les trois séries d'entrevues individuelles (4.4.1) et le protocole d'entrevue (4.4.2).

4.4.1 Les trois séries d'entrevues individuelles avec les 12 sujets

Nous avons choisi de réaliser un total de 36 entrevues; pour chacun des sujets, nous avons réalisé trois entrevues. Nous avons laissé un temps moyen de deux semaines entre les entrevues d'un même sujet, surtout dans le but de nous laisser le temps de traiter les données recueillies lors d'une entrevue avant de réaliser la suivante. Le choix d'une série de trois entrevues pour chacun des sujets se justifie par le fait que chaque entrevue suscitait une réflexion de la part du sujet : il nous a semblé davantage enrichissant de pouvoir obtenir des données plus complètes si nous leur donnions trois occasions de s'exprimer plutôt qu'une seule et, toujours, dans le souci de couvrir l'ensemble des dimensions et des sous-dimensions de notre cadre de référence.

4.4.2 Le protocole des entrevues

Nous présentons dans cette section une description du protocole des entrevues utilisé dans le cadre de cette recherche, soit la réalisation des entrevues, leur durée, l'enregistrement, la langue utilisée, les lieux des entrevues, la période et le climat établi entre la chercheure et les sujets interviewés.

La réalisation des entrevues : Toutes les entrevues ont été réalisées par nous-même en tant que seule chercheure, auprès des 12 sujets retenus, en utilisant l'une ou l'autre des deux versions du guide.

La durée des entrevues : Les entrevues ont duré entre 40 minutes et une heure au maximum.

L'enregistrement des entrevues : Toutes les entrevues ont été enregistrées sur cassettes audio.

La langue utilisée lors des entrevues : Les entrevues se sont déroulées en langue française. Deux raisons justifient l'utilisation du français. La première raison est que le français international est la langue officielle du pays et la langue d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement formel et aussi au niveau de la formation professionnelle des enseignants. De ce fait, les sujets en tant qu'enseignants au primaire, ont fait leur scolarité primaire, secondaire et, pour certains, universitaire, dans cette langue. De plus, ils reçoivent leur formation de conseiller pédagogique en français et assurent la

formation continue des enseignants dans cette même langue. La deuxième raison est qu'avec la multiplicité ethnique et la diversité linguistique au Burkina Faso, le français nous permettait de pouvoir communiquer avec les différents sujets indépendamment de leur origine linguistique et d'éviter ainsi la présence d'interprètes lors des séances d'entrevues et en conséquence les biais que ceux-ci pourraient induire.

Les lieux des entrevues : La plupart des entrevues se sont réalisées sur les lieux de travail des sujets, c'est-à-dire dans les locaux des circonscriptions scolaires auxquelles sont rattachés les conseillers pédagogiques en exercice ou dans lesquelles les conseillers pédagogiques en formation effectuaient leur stage pratique. Il y a eu quelques exceptions, lors de la troisième série d'entrevues, pour quatre sujets, soit trois conseillers pédagogiques en exercice et un conseiller pédagogique en formation, puisque ces entrevues se sont déroulées hors des lieux de travail des sujets concernés. Ce changement de lieux s'explique par le fait que ces personnes n'étaient pas disponibles au moment de l'entrevue à leurs lieux de travail pour des raisons de maladie ou de sortie dans les écoles. Le site de l'Institut Pédagogique du Burkina, où nous travaillions, a été retenu, en accord avec les sujets concernés.

La période : Les entrevues se sont déroulées dans la période se situant du 5 février 1999 au 10 d'avril 1999, soit au total neuf semaines et demie

Le climat établi entre la chercheuse et les sujets : Les sujets interviewés ont manifesté un intérêt certain lors des entrevues : Une indication en est que, d'une part, ceux qui ont manqué une rencontre ont pris l'initiative de nous contacter pour fixer une autre date ou lieu de rencontre et, d'autre part, tous ont réalisé les trois entrevues. De plus, pendant les entrevues, le climat était détendu, favorisant une communication ouverte de part et d'autre.

4.5 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans la présente section, nous expliquons comment nous avons procédé pour le traitement des données qui a conduit à l'analyse des résultats comme tels. Elle comporte trois points, soit le type de traitement des données (4.5.1), les phases du traitement des données (4.5.2) et la validation du traitement des données (4.5.3). Nous examinons successivement ces trois points.

4.5.1 Le type de traitement des données

Nous avons choisi de traiter les données recueillies dans le cadre des entrevues à l'aide de la méthode de l'analyse de contenu inspirée de Miles et Huberman (1991), à cause du souci de rigueur, à cause de la façon systématique de procéder et à cause de la méthode de validation en fonction des dimensions et sous-dimensions qui nous intéressent. De plus, cette méthode d'analyse de contenu inspirée de Miles et Huberman (1991) a été utilisée dans plusieurs recherches scientifiques au niveau doctoral pour analyser des données qualitatives brutes, à partir d'un cadre similaire au nôtre, c'est-à-dire descriptif, exploratoire, devant permettre la découverte d'éléments reliés à des représentations. À titre d'exemples, nous nommerons les recherches de Brunet-Perrault (1992) et Mvilongo-Tsala (1989). Ces recherches de surcroît, se rapportaient à un contexte africain francophone similaire.

Cependant, il est à préciser qu'avant de procéder à l'analyse de contenu (4.5.1.1) comme telle, nous avons intégralement retranscrit les 36 entrevues enregistrées, constituées des trois entrevues de chacun des six conseillers pédagogiques en exercice et des six conseillers pédagogiques en formation.

Pour ce qui concerne l'analyse de contenu, elle a consisté ici à la réalisation des quatre opérations suivantes : l'identification des unités de sens (a), la codification (b), la réduction des données (c) et la présentation des résultats (d).

a) L'identification des unités de sens

L'identification des unités de sens a consisté à diviser le *verbatim* en énoncés correspondant à des unités de sens pouvant être un mot, un groupe de mots, une ou plusieurs phrases (L'Écuyer, 1990; Huberman, 1991). Dans le cas de la présente recherche, nous avons choisi de garder les idées émises dans leur contexte, pour leur donner toute leur signification, ce qui fait que nous n'avons pas identifié d'unités de sens constituant un seul mot.

b) La codification

Nous avons ensuite procédé à la codification qui a consisté à attribuer un code, en fonction des dimensions et sous-dimensions du cadre de référence, à tous les énoncés jugés pertinents par rapport à notre question spécifique de recherche. Les énoncés non pertinents ont été rejetés.

c) La réduction des données

L'opération de réduction des données s'est réalisée en deux temps. Dans un premier temps, elle a consisté à regrouper les énoncés jugés pertinents se rapportant au même code et qui avaient un sens équivalent dans la dimension ou la sous-dimension correspondantes. Cette opération a été réalisée pour chaque sujet. Dans un second temps, elle a consisté, toujours pour chaque sujet pris individuellement, à ne retenir dans chaque dimension et sous-dimension qu'un seul énoncé parmi ceux ayant un sens équivalent.

d) La présentation des résultats

Nous avons ensuite regroupé, dans deux tableaux-synthèses, l'ensemble des énoncés retenu pour chaque catégorie de sujets, soit, les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation, respectivement, en fonction des dimensions et des sous-dimensions correspondantes du cadre de référence. Ces tableaux-synthèses ont, par la suite, servi de base à l'analyse approfondie des résultats.

4.5.2 Les phases du traitement des données

Le traitement des données comporte deux grandes phases qui se sont réalisées d'une manière itérative après chacune des trois séries d'entrevues. Nous distinguons deux principales phases : la phase 1 du traitement des données qui s'est déroulée pendant la cueillette des données et la phase 2 du traitement des données qui s'est déroulée suite à la cueillette des données.

La phase 1 du traitement des données : pendant la cueillette des données

La première phase du traitement des données a consisté à effectuer un traitement préliminaire des données recueillies, pendant la cueillette des données même. Elle visait à dégager, après chacune des deux premières séries d'entrevues, les dimensions et sous-dimensions du cadre de référence qui avaient été abordées de façon satisfaisante et celles qui demeuraient à traiter lors des entrevues suivantes. Cette phase comporte ainsi deux étapes.

La première étape se rapporte au traitement des données recueillies lors de la première série d'entrevue avec chacun des sujets. Elle a consisté essentiellement à transcrire les enregistrements des entrevues, à procéder à une lecture globale du

verbatim transcrit et à les diviser en grands ensembles correspondant aux trois dimensions du cadre de référence.

La deuxième étape se rapporte au traitement des données recueillies lors de la deuxième série d'entrevues. Elle a consisté, elle aussi, à transcrire les enregistrements, à procéder à une lecture globale du *verbatim* transcrit et également à les diviser en grands ensembles correspondant aux trois dimensions du cadre de référence.

La phase 2 du traitement des données : suite à la cueillette des données

La deuxième phase se rapporte au traitement définitif de l'ensemble des données recueillies lors des trois séries d'entrevues réalisées auprès des 12 sujets de la recherche (cf. 4.5.1). Elle visait à réviser et compléter l'ensemble du traitement des données et elle a conduit à l'analyse des résultats (5.1).

4.5.3 La validation du traitement des données

Nous avons eu recours à trois types de validation du traitement des données dans le cadre de la présente recherche : un premier type de validation réalisée par un expert pendant la cueillette des données, un deuxième type de validation réalisée par les sujets de la recherche eux-mêmes et un troisième type de validation réalisée par un jury de deux experts.

1) Le premier type de validation du traitement des données

Le but était d'assurer une concordance de l'ensemble (100 %) des unités de sens que nous avons repérées et de la codification que nous avons réalisée, en relation directe avec les définitions de chacune des dimensions et des sous-dimensions de notre cadre de référence.

- Cette validation a été effectuée pendant la cueillette des données, après la première puis après la deuxième séries d'entrevues, et a porté sur les unités de sens identifiées dans le *verbatim* de ces entrevues. Elle a également été poursuivie après la cueillette des données, de manière à couvrir l'ensemble des unités de sens identifiées. Un accord par consensus a été obtenu suite à une explication sur le contexte de production des unités de sens.
- Elle a été réalisée par un expert ayant un Ph.D. en science de l'éducation.

- Domaines d'expertise de la personne qui a réalisé ce premier type de validation : Apprentissage des adultes, méthodologie de la formation professionnelle continue et analyse des données qualitatives.

2) *Le deuxième type de validation du traitement des données*

- Le but était la clarification et la vérification par deux des six conseillers pédagogiques en exercice et également par deux des six conseillers pédagogiques en formation, du sens que nous avons donné à certains énoncés se rapportant à l'une ou l'autre des sous-dimensions du cadre de référence.
- Cette validation a été effectuée lors de la cueillette des données et pendant la troisième entrevue.
- Elle a été réalisée par les sujets eux-mêmes. Ceci constitue un type de validation interne dans le sens que c'est le sujet lui-même qui assure qu'il y a concordance ou non entre les énoncés qu'il a produit et le sens que nous leur avons donné par rapport à notre cadre de référence.

3) *Le troisième type de validation du traitement des données*

- Le but de cette opération était de compléter la validation du traitement des données une fois que l'ensemble des données avait été traité.
- Elle a été effectuée après le traitement définitif des données.
- Elle a été réalisée par un jury composé de deux experts, tous deux étudiants au doctorat, tous deux en phase de rédaction de thèse.
 - ✓ L'expert A a une expérience en enseignement primaire et secondaire et en formation initiale des maîtres au Québec. Il a un baccalauréat en enseignement primaire et une maîtrise en enseignement secondaire. Sa recherche doctorale (Ph.D.) en cours porte sur la formation continue des maîtres.
 - ✓ L'expert B a une expérience en formation initiale et continue des maîtres en Afrique francophone dans un contexte éducatif similaire à celui du Burkina Faso. Sa recherche doctorale (Ph.D.) en cours porte sur la pratique réflexive des enseignants au primaire en éducation physique.

Les sous-dimensions dont les énoncés ont été validés ainsi que les sujets qui ont produit ces énoncés ont été choisis au hasard. Nous présentons ci-dessous le procédé de validation ainsi que le procédé de choix au hasard que nous avons utilisés.

Le procédé de validation dans le cadre du troisième type de validation

La validation des unités de sens se rapportant à une sous-dimension choisie au hasard, pour chacune des trois dimensions du cadre, pour deux conseillers pédagogiques en exercice et deux conseillers pédagogiques en formation également choisis au hasard.

Le procédé de choix au hasard des sous-dimensions

- Utilisation de la table des nombres aléatoires de Borg et Gall (1984, p. 905).
- Utilisation de la dernière colonne du dernier ensemble de cinq chiffres concernant les nombres de 6 ou moins.
- Numérotation et choix au hasard des sous-dimensions de chacune des trois dimensions du cadre.
- Les sous-dimensions retenues en fonction de chaque dimension du cadre de référence :
 - ✓ Dimension «Acquisition (1)»; sous-dimension choisie : «L'actualisation (1.1)».
 - ✓ Dimension «Appréciation (2)»; sous-dimension choisie : «La pertinence de la formation (2.1)».
 - ✓ Dimension «Application (3)»; sous-dimension choisie : «Les difficultés perçues (3.4)».

Étant donné le grand nombre de données pour la sous-dimension «(2.1) Pertinence de la formation (2.1.1)», nous avons procédé à un second choix au hasard d'un des deux éléments. C'est l'élément «la pertinence (2.1.1) des contenus de la formation» qui a été retenu.

Le procédé du choix des sujets dont les unités de sens ont été validées

- Utilisation de la table des nombres aléatoires de Borg et Gall (1984, p. 905).
- Utilisation de la première colonne concernant le nombre de 6 ou moins de la table des nombres aléatoires de Borg et Gall (1984, p. 905).
- Numérotation des sujets de 1 à 6 pour chaque catégorie de sujets, soit les conseillers pédagogiques en exercice et ceux en formation.
- Sujets choisis. Pour les conseillers pédagogiques en exercice, les sujets 6 et 3, soit S26 et S23 et pour les sujets en formation les sujets 2 et 5, soit S12 et S15).

Notons que, dans la désignation des sujets le «S» signifie sujet, le chiffre immédiatement après le «S» représente la catégorie du sujet et le dernier chiffre, un rang fictif attribué à chaque sujet. Ainsi «S12» signifie que le sujet est un conseiller pédagogique en formation et que le numéro 2 lui a été attribué; «S26» signifie que le sujet est un conseiller pédagogique en exercice et que le numéro 6 lui a été attribué.

La documentation remise aux experts constituant le jury du troisième type de validation

Nous avons remis à chacun des deux experts, en vue de la validation des unités de sens, quatre types de documents :

- l'ensemble des dimensions et sous-dimensions du cadre de référence avec les définitions correspondantes;
- les trois sous-dimensions retenues suivies des définitions et
- les énoncés des quatre sujets choisis se rapportant à ces sous-dimensions;
- la consigne explicative du procédé de validation.

Le taux initial d'accord entre les deux juges par rapport à notre analyse été de 92 % et, après explication avec les juges, nous avons abouti à un consensus.

Ci-joint, en annexe, un extrait des documents remis pour validation pour un conseiller pédagogique en exercice et un en formation (cf. annexe 2).

Tableau II
Séries d'entrevues, phases de traitement des données et types de validation

SÉRIES D'ENTREVUES	PHASES DU TRAITEMENT DES DONNÉES		TYPES DE VALIDATION
Entrevue préliminaire	Prise de contact + introduction pour les entrevues à venir		(Validation du guide d'entrevue)
Première série d'entrevues	Conseillers P. en exercice	+ Conseillers P. en formation	Validation par un expert en andragogie (formation continue, méthodes ou techniques de formation)
Deuxième série d'entrevues	Conseillers P. en exercice	+ Conseillers P. en formation	Validation du traitement de données lors de la deuxième série : Idem expert 1
Troisième série d'entrevues	Conseillers P. en exercice	+ Conseillers P. en formation	Validation par les sujets des données recueillies lors des 1 ^{ère} , 2 ^e , 3 ^e séries d'entrevues
	Synthèse et vue d'ensemble + données à compléter		Validation : ✓ Expert 1 ✓ Expert A + expert B

4.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Il nous semble que trois principales limites d'ordre méthodologique se rapportent à la présente recherche. Une première limite se rapporte au nombre de sujets; une deuxième limite, à la technique de l'entrevue retenue et une troisième limite, à la validation de l'ensemble des données traitées.

- Une limite reliée au nombre de sujets : le nombre limité de sujets constituant l'échantillon de la présente recherche, soit douze sujets, ne saurait être représentatif de l'ensemble de la population concernée, soit l'ensemble des conseillers pédagogiques en exercice ou en formation œuvrant auprès des enseignants du primaire au Burkina Faso.
- Une limite se rapportant à la technique de cueillette des données : la technique de l'entrevue individuelle en face-à-face a été utilisée pour permettre aux sujets de s'exprimer sur leurs représentations. Nous sommes consciente que la subjectivité peut influencer le type de réponse que les sujets produisent; nous sommes également consciente que les sujets ont pu être influencés par la «désirabilité sociale», qui peut les amener à essayer de fournir des réponses qu'ils croient que la chercheuse désire entendre, malgré les précautions que nous avons prises pour formuler de façon neutre nos questions.
- Les limites se rapportant à la validation : l'idéal aurait été de faire valider l'ensemble des données que nous avons traitées par l'ensemble des trois experts. Dans les faits, seulement un expert sur les trois a validé l'ensemble, soit le 100 % des énoncés codés, tandis que les deux autres experts n'en ont validé qu'un faible pourcentage. Nous avons opté pour réduire de beaucoup le nombre d'énoncés que ces derniers avaient à valider, étant donné surtout les contraintes de temps et l'investissement qu'aurait requis la validation d'un plus grand nombre d'énoncés.

CHAPITRE 5
L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la méthode de recherche qui nous a permis de recueillir et de traiter les données qui sont analysées dans le présent chapitre.

Le chapitre 5 présente l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus suite au traitement des données recueillies lors des trois séries d'entrevues individuelles menées auprès des six conseillers pédagogiques en exercice et des six conseillers pédagogiques en formation de l'enseignement primaire du Burkina Faso, sujets de la recherche.

Rappelons que le but de la présente recherche est d'explorer les représentations que les sujets interviewés se font de leur formation méthodologique vue comme la formation se rapportant aux approches, aux méthodes, aux techniques ou aux moyens pédagogiques. Les principaux résultats concernent spécifiquement les méthodes ou les techniques de formation que ces conseillers pédagogiques en exercice et en formation interviewés affirment avoirs appris lors des formations reçues, l'appréciation qu'ils font des contenus des méthodes ou des techniques apprises ainsi que des modalités de formation qui ont été utilisées pour leur formation et, enfin, l'application que les conseillers pédagogiques font ou projettent faire des méthodes ou technique apprises.

Ce chapitre comporte trois sections. Dans la première, nous présentons une brève description du profil sociodémographique des sujets de la recherche. Dans la seconde, nous présentons l'analyse des résultats se rapportant au cadre de référence et, dans la troisième, nous procédons à une analyse interprétative qui prend la forme d'une synthèse comparative des résultats des deux catégories de sujets.

5.1 LE PROFIL DES SUJETS DE LA RECHERCHE

Cette section décrit les sujets de la recherche, soit les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation qui ont effectivement pris part à la présente recherche.

a) Âge : L'ensemble des sujets interviewés se trouve à peu près dans la même fourchette d'âge. En effet, l'âge des conseillers pédagogiques en exercice varie

entre 34 et 43 ans avec une moyenne d'âge de 39,2 et un écart de 10 ans entre les deux âges extrêmes. Celui des conseillers pédagogiques en formation varie entre 35 et 43 ans avec une moyenne d'âge de 39,4 et un écart de neuf ans entre les deux âges extrêmes.

- b) Sexe : Notre échantillon comprend deux femmes et quatre hommes pour les conseillers pédagogiques en exercice et une femme et cinq hommes pour les conseillers pédagogiques en formation.
- c) Situation de famille :
État matrimonial : Tous les sujets interviewés sont mariés.
Le nombre d'enfants varie entre trois et quatre pour les conseillers pédagogiques en exercice. Il varie entre deux et cinq pour les futurs conseillers pédagogiques.
- d) Niveau d'étude : Trois conseillers pédagogiques en exercice ont un niveau d'étude universitaire et trois ont un niveau d'étude secondaire. Parmi les conseillers pédagogiques en formation, un seul a un niveau d'étude universitaire tandis que les cinq ont un niveau d'étude secondaire.
- e) Formation disciplinaire : Deux conseillers pédagogiques en exercice, ayant un niveau universitaire, ont fait des études en psychologie et un troisième a fait des études en lettres modernes. Le conseiller pédagogique en formation ayant un niveau d'étude universitaire a fait des études en linguistique. L'ensemble des autres sujets n'ayant pas effectué d'études universitaires n'ont par conséquent pas étudié de disciplines spécifiques.
- f) Nombre d'années d'expérience d'enseignement au niveau primaire : Le nombre d'années d'expérience atteint dans l'enseignement au niveau primaire est en moyenne de 14,2 ans, avec un maximum de 18 ans pour les conseillers pédagogiques en exercice. Il est de 12,2 ans, avec un maximum de 20 ans, pour les conseillers pédagogiques en formation.
- g) Autres expériences d'enseignement : Seulement trois sujets, dont deux en exercice et un en formation, disent avoir une expérience en formation des adultes. La majorité des sujets (9/12) ont enseigné uniquement au niveau primaire.

- h) Zones géographiques d'enseignement : Quatre conseillers pédagogiques en exercice ont enseigné uniquement en milieu rural, un uniquement en milieu urbain et un dans les deux milieux. Quatre conseillers en formation ont enseigné en milieu urbain et rural, deux uniquement en milieu rural.

Notons ici que la plupart des variables complémentaires se rapportant aux sujets de la recherche : l'âge, le sexe, l'origine ethnique, la situation de famille, le niveau d'étude, d'autres expériences d'enseignement ainsi que les zones géographiques d'enseignement, se sont révélées non pertinentes quant aux résultats de la recherche. Ceci pourrait s'expliquer peut-être par le nombre réduit de l'échantillon. La seule variable qui s'est révélée pertinente, pour les deux catégories de sujets, est l'expérience passée dans l'enseignement primaire. Nous notons sur ce point, une similitude entre les deux catégories de sujets qui affirment que leurs expériences passées en tant qu'enseignants leur sont utiles. Ils l'exploiteraient, entre autres, dans le cadre des rétroactions qu'ils donnent aux enseignants. En particulier, dans le cadre du soutien qu'ils apportent ou apporteront aux enseignants dans le cadre des visites de classe.

5.2 L'ANALYSE DES RÉSULTATS SE RAPPORTANT AU CADRE DE RÉFÉRENCE

Les résultats sont analysés en fonction des trois principales dimensions constituant notre cadre de référence, soit **(1) l'acquisition des connaissances**, **(2) l'appréciation des connaissances acquises** et **(3) l'application des connaissances acquises**. Ainsi, par rapport à chacune des dimensions et des sous-dimensions du cadre de référence, nous présentons les résultats provenant de notre analyse des données fournies d'abord par les conseillers pédagogiques en exercice et ensuite par les conseillers pédagogiques en formation. Suivra une synthèse comparative des principales convergences, divergences ou éléments uniques apportés par ces deux catégories de sujets.

5.2.1 Dimension 1 – Acquisition des connaissances

L'acquisition de connaissances est la première dimension du cadre de référence. Elle se rapporte, rappelons-le, aux connaissances relatives aux méthodes ou techniques de formation que les conseillers pédagogiques ayant déjà une expérience et les

conseillers pédagogiques qui n'ont pas encore exercé leur nouvelle fonction professionnelle estiment avoir apprises dans le cadre de leur formation méthodologique.

La dimension **1 - Acquisition des connaissances** comporte deux sous dimensions, soit **l'actualisation des connaissances** et **la consolidation des connaissances**. Nous analysons les résultats se rapportant à ces deux sous-dimensions dans le texte que suit.

5.2.1.1 L'actualisation des connaissances

L'actualisation des connaissances concerne les connaissances se rapportant aux méthodes ou techniques que les conseillers pédagogiques en exercice ou en formation interviewés estiment avoir nouvellement acquises dans le cadre de leur formation méthodologique.

La présentation de chaque méthode ou technique comprend deux éléments, soit les connaissances acquises (a) et les types et modalités de formation (b). Les types de formation réfèrent, rappelons-le, à la formation institutionnelle diplômante de longue durée et à la formation ponctuelle de courte durée qui sont concernées par cette étude, tandis que les modalités de formation réfèrent au mode d'apprentissage utilisé par les professeurs qui œuvrent à la formation continue des conseillers pédagogiques, telles que vues par les conseillers pédagogiques en exercice ou par les conseillers pédagogiques en formation eux-mêmes.

Nous abordons les résultats de l'actualisation des connaissances d'abord selon les conseillers pédagogiques en exercice ensuite selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir appris six nouvelles catégories de méthodes ou de techniques de formation dans le cadre de leur formation méthodologique et mentionnent également une septième catégorie de méthode par rapport à laquelle ils affirment ne pas avoir acquis de connaissances. Les six premières sont les suivantes : les techniques d'animation de groupe (1), les techniques de relation d'aide (2), les méthodes de visite de classe (3), la méthode d'enseignement de la

dissertation (4), la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai (5) et les méthodes participatives (6); la septième est la méthode d'étude des cas (7).

1) *Les techniques d'animation de groupe*

a) Les connaissances acquises

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les connaissances qu'ils ont acquises par rapport à des techniques d'animation de groupe correspondent, avant tout, à des tâches ou à des comportements que doivent maîtriser tout animateur, ainsi qu'à des caractéristiques du groupe d'apprenants confié à l'animateur.

◆ Les tâches de l'animateur

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les tâches de l'animateur qu'ils ont apprises concernent essentiellement la régulation de la procédure et, de façon plus spécifique, la conduite des discussions lors des rencontres de groupes :

Comment conduire les gens lorsqu'on a une réunion, vers l'objectif (S25)
Comment il faut mener les débats (S25)

◆ Les comportements de l'animateur

Les comportements de l'animateur concernent surtout le niveau socio-affectif. Selon les conseillers pédagogiques en exercice, il s'agit de comportements spécifiques à adopter face aux enseignants qu'ils forment lors d'une session de formation :

Comment en tout cas se tenir (comportement) devant les enseignants (S23)

◆ Les caractéristiques du groupe en formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir acquis aussi des connaissances se rapportant à des caractéristiques du groupe en formation, principalement en ce qui a trait aux modes de fonctionnement de ce type de groupe en soi. Ces sujets mentionnent, par exemple, les différentes réactions caractérisant les participants que l'animateur peut observer au cours du fonctionnement d'un groupe en formation :

Là, on nous montre comment le groupe réagit (S21)

b) Types et modalités de formation

Les techniques d'animation de groupe auraient été apprises dans le cadre des deux principaux types de formation suivie par les sujets de la présente recherche, soit la formation diplômante et la formation ponctuelle. Toutefois, les connaissances acquises lors de la formation diplômante seraient, selon ces sujets, uniquement théoriques, dans le sens qu'elles étaient essentiellement axées sur des contenus abstraits :

Si je prends par exemple mon cas, il y a des thèmes qui pratiquement..., par exemple l'animation du groupe, j'ai appris ça à l'école (formation diplômante). Mais au niveau de l'ECAP (formation diplômante), on avait eu des éléments théoriques (S22)

Par contre, toujours, selon les sujets, les connaissances acquises lors des formations ponctuelles comportaient aussi bien des connaissances théoriques que des habiletés techniques :

C'était plutôt pratique que théorique. Les habiletés pratiques ont été complétées par des notions théoriques qui ont été données par les formateurs (S22)

Ces conseillers pédagogiques en exercice font remarquer que la modalité de formation utilisée par les professeurs, pour enseigner les techniques d'animation de groupe, lors de leur formation diplômante, étaient l'exposé traditionnel. Notons que, ceci nous semble quelque peu contradictoire, puisqu'il s'agit ici de contenus qu'ils ne peuvent intégrer qu'en les mettant en pratique... Lors de la formation ponctuelle, cependant, la modalité privilégiée aurait plutôt été une mise en situation pratique.

2) Les techniques de relation d'aide

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent surtout les techniques de relation d'aide comme étant des techniques utilisées dans le cadre d'un entretien individuel avec l'enseignant au cours duquel le conseiller pédagogique est appelé à tenir compte de la dimension affective de l'enseignant. En effet, de telles techniques seraient utilisées surtout dans le but de créer un climat favorable aux échanges professionnels lors de cet entretien :

C'est une technique qui consiste à aborder l'enseignant pour qu'il ne soit pas frustré, à l'aborder quoi. (S26)

a) Les connaissances acquises

Les connaissances acquises par rapport aux techniques de relation d'aide concerneraient principalement les comportements que le conseiller pédagogique doit adopter lors d'une rencontre individuelle avec l'enseignant. Trois principaux comportements sont soulignés, soit, l'écoute, l'accueil et l'accompagnement de l'enseignant par le conseiller pédagogique.

◆ L'écoute de l'enseignant

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, le comportement axé sur l'écoute consisterait surtout à démontrer à l'enseignant que son conseiller pédagogique est prêt à tenir compte de son avis et est disponible pour entendre ce qu'il a à exprimer :

On donne d'abord la parole à l'enseignant : il donne ses impressions, que sa présentation soit positive ou négative (S26)

◆ L'accueil positif de l'enseignant

L'accueil serait surtout relié à la manière même de communiquer avec l'enseignant lors d'une rencontre. Cet accueil est positif lorsqu'il permet surtout au conseiller pédagogique de faire ressortir les éléments positifs de la prestation de l'enseignant sous forme de rétroaction plutôt que d'accentuer les éléments négatifs. L'accueil serait également positif lorsqu'il permet de favoriser chez l'enseignant une ouverture et surtout une réceptivité face à la rétroaction du conseiller pédagogique :

Après on (le conseiller pédagogique) essaie d'apporter ce que nous (les conseillers pédagogiques) nous avons pu remarquer. Donc, ne pas tellement mettre l'accent sur les points négatifs au point de dire à l'enseignant qu'il ne connaît rien. C'est pourquoi on commence par les points positifs. Après avoir donné les points positifs, on lui dit que, bon : «c'est vrai qu'il y a des points positifs, mais comme dans tout œuvre humaine, il y a toujours des imperfections; ce n'est pas que c'est mal (ce qu'il a fait n'est pas incorrect), mais on peut l'améliorer» (S26)

◆ L'accompagnement de l'enseignant

L'accompagnement consisterait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à aider l'enseignant à progresser dans sa propre démarche, en l'amenant à trouver ses propres solutions aux insuffisances que ce dernier a lui-même relevées. À ce niveau, le conseiller serait appelé à partager sa propre expérience passée avec l'enseignant, afin d'aider ce dernier à trouver des solutions appropriées :

C'est à partir de notre expérience aussi de terrain (expérience passée lorsqu'ils étaient enseignants au primaire), qu'on donne des informations et, même, sur le plan théorique, parce qu'on a pu apprendre par-ci, par-là (S26)

b) Types et modalités de formation

Nous retrouvons ici aussi une certaine dichotomie par rapport aux types de formation se rapportant à l'acquisition des connaissances relatives aux techniques de relation d'aide, qui, tout comme les techniques d'animation, auraient été apprises en deux temps distincts. En effet, on retrouve offerte, d'une part, dans le cadre de la formation diplômante, un contenu théorique et, d'autre part, dans le cadre d'une formation ponctuelle, des habiletés d'ordre technique :

À l'ECAP (lieu de la formation diplômante), on l'a vu (la méthode de la relation d'aide) mais c'est de façon théorique (...). La conférence pédagogique (formation ponctuelle), nous a apporté des informations nouvelles et, en même temps, ça a renforcé notre pratique même sur le terrain (S22)

3) Les méthodes de visite de classe

a) Les connaissances acquises

Les conseillers pédagogiques en exercice disent qu'ils ont appris deux méthodes différentes de visite de classe, soit l'ancienne méthode de visite de classe et la nouvelle méthode. Ces méthodes sont utilisées dans le cadre des activités de visite de classe auprès des enseignants. La nouvelle méthode de visite de classe représente, selon ces conseillers pédagogiques en exercice, une innovation par rapport à l'ancienne méthode. Bien qu'au moment de notre enquête l'ancienne méthode devait être remplacée par la nouvelle, dans un proche avenir, il nous a semblé intéressant d'analyser les résultats se rapportant à l'ancienne méthode, étant donné qu'elle était encore en vigueur, et, surtout, qu'elle était la mieux connue par les deux catégories de sujets, alors que la nouvelle méthode n'était qu'en expérimentation.

3a) L'ancienne méthode de visite de classe

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les connaissances apprises au sujet de l'ancienne méthode de visite de classe se rapportent essentiellement aux tâches que doit réaliser le conseiller pédagogique lorsqu'il se rend sur le terrain afin de

superviser l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions dans la classe même où il enseigne aux élèves du primaire. Les principales tâches du conseiller pédagogique, lors de la séance de ce type visite de classe, seraient au nombre de quatre. Il s'agit de : la consultation du cahier de préparation de l'enseignant, l'observation des leçons présentées aux élèves par l'enseignant, l'entretien avec l'enseignant et l'évaluation de l'enseignant.

◆ La consultation du cahier de préparation de l'enseignant

La première tâche du conseiller pédagogique pendant la visite de classe consisterait avant tout à consulter le cahier de préparation de l'enseignant qu'il rencontre. Cette consultation vise, toujours selon ces conseillers pédagogiques en exercice, deux objectifs.

Le premier objectif de la consultation du cahier de préparation de l'enseignant serait de contrôler si ce dernier prépare ou ne prépare pas les leçons qu'il donne à ses élèves :

Nous arrivons, nous demandons son cahier. On essaie de voir d'abord s'il y a une préparation. (S26)

Le second objectif de la consultation du cahier de préparation de l'enseignant serait de permettre au conseiller pédagogique de choisir les leçons qu'il demandera à l'enseignant de présenter séance tenante :

Quand l'encadreur (le conseiller) a le cahier de préparation en main, il coche deux ou trois leçons comme ça. Il demande au maître de lui présenter ces leçons. (S24)

◆ L'observation des leçons présentées aux élèves par l'enseignant

La deuxième tâche du conseiller pédagogique, pendant la visite de classe, consisterait à observer l'enseignant présenter, dans sa classe, des leçons choisies par le conseiller pédagogique :

Il (le conseiller) va s'asseoir au fond de la classe et il suit (il observe le maître présenter sa leçon). Après il y a l'entretien. (S24)

◆ L'entretien avec l'enseignant

La troisième tâche du conseiller pédagogique, pendant la visite de classe, consisterait à s'entretenir avec l'enseignant. Il s'agit pour le conseiller pédagogique de donner sa rétroaction à l'enseignant concernant la prestation de ce dernier :

À la fin de la leçon, il y a une phase d'entretien. Pratiquement, c'est ce qu'on a appris, finalement, à l'école, comme technique d'entretien, à savoir : relever les points positifs, ensuite les points négatifs (et) finir par les conseils. (S21)

◆ L'évaluation de l'enseignant

Enfin, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, la quatrième tâche du conseiller pédagogique pendant la visite de classe consisterait à évaluer la prestation de l'enseignant. Cette évaluation serait consignée dans un bulletin qui est ensuite introduit dans le dossier professionnel de l'enseignant :

Après l'entretien, y a un bulletin qu'on rédige. (S26)

3b) *La nouvelle méthode de visite de classe*

Ici, selon les conseillers pédagogiques en exercice, les connaissances apprises se rapporteraient surtout aux fondements de la nouvelle méthode de visite de classe ainsi qu'aux tâches qu'ils seront appelés à exécuter en tant que conseillers pédagogiques lors de la séance de visite de classe :

On nous a présenté, en fait, la philosophie générale de l'outil (nouvelle méthode) et comment on doit faire une formation. (S21)

◆ Les fondements de la nouvelle méthode de visite de classe

Les fondements de la nouvelle méthode de visite de classe représentent les principes de bases qui sous-tendent cette nouvelle méthode en tant qu'approche innovatrice. Selon les conseillers pédagogiques en exercice, ces fondements comporteraient trois principales innovations : instaurer des relations de collaboration avec l'enseignant, prendre en compte les besoins de l'enseignant comme base du soutien à lui apporter et accompagner l'enseignant dans sa propre démarche de formation.

Instaurer des relations de collaboration avec l'enseignant

Les relations avec l'enseignant pendant la visite de classe devraient désormais favoriser des rapports de collaboration entre le conseiller pédagogique et l'enseignant. Contrairement à l'approche préconisée dans l'ancienne méthode, qui instaurait une relation hiérarchique où on retrouvait «un maître face à son élève», le conseiller pédagogique et l'enseignant devraient travailler ensemble comme des partenaires :

C'est fait de telle sorte que l'instituteur ne se croit plus devant quelqu'un qui est supérieur à lui au point de vue connaissance. C'est pour l'aider seulement. (S21)

Donc, ici, c'est essentiellement le soutien. L'aspect contrôle et évaluation là ne ressort pas. La preuve est qu'ici, il n'y a pas même de note (évaluation sommative). (S23)

Prendre en compte les besoins de l'enseignant comme base de soutien

La prise en compte des besoins de l'enseignant par les conseillers pédagogiques comme base de soutien signifierait, selon ces derniers, que l'intervention du conseiller pédagogique lors de la visite de classe doit être fondée sur les problèmes réels que l'enseignant rencontre dans sa classe plutôt que sur des exigences, des normes ou des critères provenant de l'extérieur du milieu d'intervention de l'enseignant.

La nouvelle formule (de visite de classe) cible les difficultés rencontrées par les maîtres. Donc ils sont plus intéressés. (S24)

Et des visites de classe aussi qui sont faites, en accord avec l'intéressé et selon ses besoins ; c'est comme ça. (S26)

Accompagner l'enseignant dans sa propre démarche de formation continue

L'accompagnement de l'enseignant dans sa propre démarche de formation signifie, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, que c'est l'enseignant qui est appelé à identifier ses propres besoins de formation continue et à décider de se donner une telle formation. L'intervention du conseiller pédagogique viserait alors surtout à aider l'enseignant, à appuyer ce dernier dans son cheminement plutôt qu'à lui imposer des leçons à présenter :

C'est le maître qui exprime ses besoins et fait appel à l'encadreur et celui-ci vient lui apporter l'aide nécessaire. (S26)

◆ Les tâches du conseiller pédagogique lors de la visite de classe

Les principales tâches que les conseillers pédagogiques en exercice disent avoir apprises, dans le cadre de l'application de la nouvelle méthode de visite de classe, sont les suivantes : l'observation de la prestation axée sur l'identification des difficultés de l'enseignant, l'établissement d'une relation d'aide envers les enseignants et le suivi de la formation.

L'observation de la prestation axée sur l'identification des difficultés de l'enseignant

L'observation de la prestation de l'enseignant par le conseiller pédagogique, axée ici sur l'identification des difficultés de l'enseignant, consisterait, comme dans le cadre de l'ancienne méthode de visite de classe, à suivre la présentation des leçons par l'enseignant. L'observation des leçons aurait pour but explicite d'aider l'enseignant à mieux identifier ses propres difficultés :

Donc quand l'encadreur vient maintenant avec la nouvelle formule (la méthode de visite de classe), il demande au maître (enseignant) quelles sont les disciplines dans lesquelles il éprouve des difficultés pour pouvoir faire passer la notion. À l'issue de la présentation des leçons (par l'enseignant) il y a un entretien (entre le conseiller pédagogique et l'enseignant). (S24)

L'établissement d'une relation d'aide avec les enseignants

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent leur rôle, lors de la visite de classe, comme étant axé avant tout sur l'établissement d'une relation d'aide avec les enseignants. Cette relation d'aide prendrait surtout la forme d'une rétroaction positive offerte par le conseiller pédagogique à l'enseignant afin d'aider ce dernier à analyser ses propres difficultés et à trouver lui-même des solutions appropriées :

L'encadreur (le conseiller pédagogique) présente les aspects positifs qu'il a vus au cours de la leçon, puis les insuffisances. Quant aux insuffisances, il demande au maître (l'enseignant) : «tu as fait telle chose, ça n'a pas marché. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour que ça marche ?». Il lui suggère, par exemple, de trouver la solution lui-même et, si le maître n'arrive pas, il (l'encadreur) lui communique un procédé ou une technique qu'il aurait pu utiliser pour réussir. (S24)

Le suivi de la formation

Le suivi consisterait principalement, à réaliser une évaluation formative de la démarche de formation de l'enseignant, en collaboration avec ce dernier :

Il y a une date pour le suivi. Nous (les conseillers pédagogiques), on doit retourner pour voir qu'est-ce que ça a donné. (S26)

b) Les types et modalités de formation

◆ L'ancienne méthode de visite de classe

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les connaissances aussi bien théoriques que pratiques relatives à l'ancienne méthode de visite de classe ont été apprises dans le cadre de leur formation diplômante :

L'ancienne méthode en tout cas, on a appris ça à l'ECAP (lieu de la formation diplômante). (S23)

La principale modalité de formation utilisée par leurs professeurs pour enseigner cette méthode aurait été la méthode par alternance qui a consisté à effectuer périodiquement l'expérimentation des contenus appris pendant les cours théoriques dans les salles de classe en situation réelle :

Puisque après le cours théorique (portant sur la visite de classe), il y a la pratique maintenant qu'on fait dans les classes. Chaque stagiaire est amené à faire la visite de classe. (S24)

◆ La nouvelle méthode de visite de classe

La nouvelle méthode de visite de classe n'aurait été apprise que lors d'une formation ponctuelle pendant qu'ils étaient en exercice parce qu'elle n'avait pas été intégrée dans le programme de la formation diplômante (au moment où a été réalisée la présente recherche) :

C'est lors des journées de concertation (rencontre annuelle des conseillers pédagogiques en exercice). Par exemple l'an passé là (1998), c'était sur l'outil là (la nouvelle méthode). (S23)

Paradoxalement, la modalité de formation de la nouvelle méthode de visite de classe a été, selon ces sujets, l'exposé formel :

Puisqu'on n'a pas eu de formation en tant que telle, c'était d'abord à Bobo Dioulasso quoi, à la journée de concertation des conseillers. C'était des exposés, les exposés classiques qu'ils ont faits et après on a posé des questions. Et c'était fait de manière si vite là, si bien qu'on n'a pas compris beaucoup de choses. (S26)

4) La méthode d'enseignement de la technique de la dissertation

La méthode d'enseignement de la technique de la dissertation par le conseiller pédagogique aux enseignants qu'il est appelé à former, serait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, la façon de procéder pour enseigner aux enseignants en

formation à réaliser une dissertation qui représente ici une discussion critique par écrit sur un thème donné.

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir surtout appris des connaissances concernant les deux principales phases à suivre pour enseigner la technique de la dissertation aux enseignants, soit une première phase de nature théorique et une deuxième phase de nature pratique.

◆ La phase théorique

La phase théorique consiste, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, à transmettre aux enseignants qu'ils forment des notions sur la démarche à suivre pour faire une dissertation. Cette démarche, à son tour, comporte les étapes suivantes. D'abord, comprendre le thème, ensuite l'introduire, puis le développer et enfin, conclure :

C'est sous forme de cours théorique. Nous voyons comment analyser un sujet : l'analyse compréhension du sujet (un thème). On met le sujet au tableau, comment l'analyser et le comprendre, ensuite comment le traiter. On apprend (à enseigner) la technique de l'introduction, comment introduire un sujet. Ensuite vient le développement. Comment faire le développement. Ensuite comment on fait la conclusion. (S24)

◆ La phase pratique

Cette phase consisterait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à faire réaliser, par leurs enseignants eux-mêmes, des exercices d'application portant sur les notions enseignées lors de la phase théorique, dans le but d'assurer l'appropriation de ces notions :

On (le conseiller pédagogique) prend même un exemple pratique. On prend un sujet (un thème) qu'on va analyser et comprendre. (S24)

b) Types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir appris la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation dans le cadre de leur formation diplômante.

Ils disent, par ailleurs, que les connaissances acquises leur ont été transmises au moyen de la méthode de l'exposé et, par conséquent, seraient donc demeurées de nature abstraite.

5) *La méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai*

La méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai consisterait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à faire donner un cours par un enseignant, à des élèves, sur une matière donnée et à procéder ensuite à une discussion critique sur la prestation de cet enseignant. Les leçons-modèles sont des leçons présentées en tant qu'exemples à suivre pour la présentation d'une matière donnée, tandis que les leçons d'essai sont des leçons présentées comme prétextes pour engager la discussion sur l'enseignement d'une matière donnée.

a) Les connaissances acquises

Les connaissances acquises correspondraient aux quatre principales étapes de la méthode.

◆ Première étape : Le choix des enseignants qui vont présenter les leçons

Le choix des enseignants qui vont présenter les leçons se fait en fonction des types de leçons à présenter. Des enseignants chevronnés seront sélectionnés par le conseiller pédagogique pour présenter les leçons-modèles, tandis que des enseignants ayant peu d'expérience seront choisis pour présenter les leçons d'essai :

Les leçons-modèles sont présentées par des maîtres (enseignants) anciens dans le métier et les leçons d'essai par des maîtres qui ont peut-être pris la classe pour la première fois ou bien qui sont débutants. (S24)

◆ Seconde étape : La présentation des leçons par les enseignants

La présentation des leçons par les enseignants désignés à cet effet, se fait devant le groupe d'enseignants en formation, à des élèves amenés pour l'occasion et le conseiller pédagogique.

◆ Troisième étape : La discussion critique des leçons

La troisième étape de cette méthode consisterait à donner la parole aux autres enseignants, participants à la session de formation, afin qu'ils donnent leur point de vue sur le déroulement de la leçon dans le but d'en dégager les aspects positifs et les insuffisances. Cette étape peut se réaliser en plénière ou en ateliers :

Le maître présente sa leçon devant tous les maîtres, et on passe à la critique. C'est là d'ailleurs, qu'on invite les encadreurs (conseillers

pédagogiques ou autres formateurs d'enseignants) à *laisser surtout les enseignants discuter entre eux et à arrêter les techniques ou procédés qui seront les leurs.* (S21)

◆ Quatrième étape : L'élaboration de fiches-guides

La quatrième étape de la méthode de la pratique de leçons-modèles ou des leçons d'essai consiste en l'élaboration de fiches-guides pour l'enseignement des matières ayant fait l'objet des leçons-modèles ou d'essai. Une fiche-guide est un document sur lequel sont consignées des recommandations portant sur la didactique d'une matière donnée :

Après (la présentation des leçons-modèles ou des leçons d'essai) on (les enseignants en formation) élabore des fiches sur le déroulement d'une leçon. (S24)

b) Types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir appris les connaissances se rapportant à la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai dans le cadre de leur formation pratique, offerte sous forme de stage pratique sur le terrain, pendant la formation institutionnelle diplômante. Ces connaissances n'auraient pas fait l'objet de cours théoriques comme tels. Les conseillers pédagogiques se représentent conséquemment ces connaissances acquises comme étant essentiellement d'ordre concret.

6) *Les méthodes participatives*

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent les méthodes participatives comme étant des méthodes qui seraient en opposition avec les méthodes dites «passives». Cette opposition tient surtout au fait que, selon eux, les méthodes participatives seraient avant tout appelées à engager l'enseignant dans des situations de formation dans l'action.

Quatre principales variantes de méthodes dites participatives auraient été apprises par ces conseillers pédagogiques en exercice au cours des différentes formations qu'ils ont reçues, soit la formation diplômante et la formation ponctuelle. Il s'agit de la méthode par projet (6.a), de la méthode de travail en grand groupe (6.b), de la méthode de travail en petits groupes (6.c) et de la méthode de la démonstration du professeur (6.d). S'ajoute à ces quatre dernières, une cinquième méthode, celle de

l'étude des cas, qui bien qu'ayant suscité un l'intérêt de la part des conseillers pédagogiques par rapport à des connaissances qu'ils souhaitaient acquérir, n'ont pu être acquises telles que présentés dans le cadre de leur formation.

a) Les connaissances acquises

6a) *La méthode par projet*

Les connaissances apprises par rapport à la méthode par projet sont relatives aux principes mêmes de la méthode qui consiste à amener chaque participant à s'engager dans une action au moyen de la réalisation d'un projet personnel, réaliste et applicable dans son propre milieu de travail :

Vous devez par exemple donner une leçon. Il (Le professeur des conseillers pédagogiques en tant qu'apprenant) vous (aux élèves-conseillers pédagogiques) demande de présenter la leçon de façon à ce que, depuis sa conception jusqu'à la fin, on sente que ce sont les élèves qui participent à la conquête du savoir : rien ne devrait être imposé à nos élèves. (S21)

6b) *La méthode de travail en grand groupe*

La méthode de travail en grand groupe consisterait, pour le professeur ou le formateur, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à travailler avec l'ensemble des participants à une session de formation. Elle comprend deux étapes, la réflexion guidée en grand groupe et la contribution du professeur ou du formateur.

◆ Première étape : La réflexion guidée en grand groupe.

La première étape, la réflexion guidée en grand groupe, consisterait à faire exprimer par les participants, lors de la session de formation qu'ils suivent ensemble, les connaissances qu'ils ont sur le thème qui fait l'objet d'apprentissage. La réflexion serait surtout suscitée par le professeur ou le formateur, au moyen d'une technique de questionnement :

Ils (leurs formateurs en formation ponctuelle) viennent (...) le jour même de la formation, avec ce qu'ils ont préparé et ils vous demandent à partir de certaines manières de faire, ils posent des questions (...). Vous essayez de déblayer le terrain (émettre des idées sur le thème à l'étude). (S26)

- ◆ La deuxième étape : L'intervention du professeur ou du formateur

La deuxième étape, l'intervention de leur professeur ou formateur (la personne qui à assurer la formation et qui n'est pas forcément un professeur), consisterait surtout, au moyen d'un bref exposé de la part de l'intervenant, en tant qu'expert, à apporter des précisions, à approfondir ou à enrichir les connaissances produites par les participants pendant la première étape :

Ils (un formateur en formation continue) des conseillers pédagogiques s'appuient sur ce que vous avez mis en commun, là, pour compléter et puis faire leurs exposés (rétroaction et ajout de contenu de la part du formateur). (S26)

6c) La méthode de travail en petits groupes

La méthode de travail en petits groupes comprend trois étapes. Elle reprend les deux étapes du travail en grand groupe et ajoute une étape de plénière. On retrouve donc une étape de réflexion mais, cette fois-ci, réalisée en petits groupes plutôt qu'en grand groupe; une étape de mise en commun sous forme de plénière et une étape d'intervention du professeur ou du formateur en tant qu'expert.

- ◆ La première étape : réflexion en petits groupes

La première étape consisterait à susciter, chez les participants (conseillers pédagogiques en formation ponctuelle), une réflexion sur des objets d'apprentissage précis. Les participants sont ici répartis en petits groupes qui prennent surtout la forme d'ateliers de travail.

Ils (leurs formateurs, personnes chargées d'une formation ponctuelle des conseillers pédagogiques en exercice) nous donnaient quelques informations préliminaires qui nous permettaient d'aller en atelier, et d'aller travailler. (S22)

- ◆ La deuxième étape : La mise en commun réalisée en plénière

Les comptes rendus des travaux des petits groupes se font en séance plénière et permettent à l'ensemble des participants de présenter le produit de la réflexion en petits groupes réalisée lors de l'étape précédente :

Ensuite on revenait, on livrait les informations que nous avons pu faire ressortir à travers nos discussions. (S22)

◆ La troisième étape : L'intervention du professeur formateur

Le professeur ou formateur, afin d'approfondir et d'enrichir, intervient, en fin de séance, pour compléter les connaissances produites et présentées par les participants lors de la mise en commun :

Après (...), les facilitateurs intervenaient ou, à défaut (ou alors), un participant, qui est (...) informé sur le sujet (thème), intervenait pour compléter, avec l'aide des facilitateurs. (S22)

6d) *La méthode de la démonstration par le professeur ou le formateur*

Ici, l'intervenant, professeur ou formateur, utilise la méthode même qu'il veut faire acquérir aux participants comme modalité de formation pour les former. Ce qui a l'avantage de permettre aux participants de voir comment la méthode doit être utilisée. Dans le fond, ce qui est visé ici, c'est la modélisation des connaissances que l'intervenant veut transmettre aux participants :

C'est la philosophie (l'approche) même de l'encadrement (de la nouvelle méthode de visite de classe) qu'on est en train de faire (d'expérimenter) actuellement que lui (professeur) il a utilisé pour son intervention. (S26)

b) Types et modalités de formation

Selon certains conseillers pédagogiques en exercice, parmi les quatre variantes de méthodes participatives apprises, seule la méthode par projet aurait été apprise lors de la formation diplômante. Les trois autres variantes auraient plutôt été apprises lors de formations ponctuelles. Il est intéressant ici, de noter que les quatre variantes de méthodes participatives analysées ci-dessus, soit la méthode par projet, la méthode de travail en grand groupe, la méthode de travail en petits groupes et la méthode de la démonstration du professeur ont été apprises de manière indirecte puisque les contenus de formation ne portaient pas sur la nature de ces méthodes participatives mais sur d'autres contenus de formation.

7) *La méthode d'étude des cas*

Bien que les conseillers pédagogiques en exercice affirment ne pas avoir acquis de connaissances se rapportant à la méthode d'étude des cas, cette dernière leur a pourtant été enseignée. Ces sujets ont même posé un certain diagnostic par rapport au type de contenu présenté et au type d'appropriation réalisé dans le cadre de cette formation insatisfaisante se rapportant à l'étude de cas. Ils auraient voulu, en effet, avoir

un contenu plus explicite, en particulier, concernant la différenciation des étapes à faire suivre pour résoudre des cas. Ils auraient voulu également se l'approprier en tant qu'outil pratique à utiliser dans leurs pratiques auprès des enseignants :

Spécialement pour l'étude de cas là, si on pouvait nous donner réellement un contenu beaucoup plus explicite. On n'arrive pas à faire la différence, par exemple, entre la problématique et la justification du cas, vraiment c'est difficile. Donc, sur le terrain là, c'est difficile, on n'a pas assez d'outils pour l'analyse des cas là. (S26)

b) Types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que la méthode d'étude des cas leur a été enseignée lors de la formation diplômante :

Maintenant, une autre méthode encore que nous avons apprise (qu'on nous a enseignée) à l'ECAP, la méthode d'étude de cas. (S26)

La modalité d'enseignement de cette méthode était essentiellement, selon ces sujets, l'exposé magistral illustré par des exemples.

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Par rapport aux connaissances théoriques et pratiques véhiculées dans le cadre de leur formation à titre de conseillers pédagogiques, les conseillers pédagogiques qui étaient en formation lors de la réalisation de notre enquête, font référence à six catégories de méthodes ou de techniques de formation. Les cinq premières catégories correspondent à des apprentissages réalisés, tandis que la sixième catégorie correspond plutôt à des apprentissages souhaités de leur part mais non réalisés. Les cinq premières catégories de méthodes ou techniques sont les suivantes : 1) les techniques d'animation de groupe, 2) les techniques de relation d'aide, 3) les méthodes de visite de classe, 4) la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation et 5) la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai. La sixième méthode est celle de l'étude des cas.

1) *Les techniques d'animation de groupe*

a) Les connaissances acquises

Selon les conseillers pédagogiques en formation, les connaissances qu'ils ont apprises par rapport aux techniques d'animation de groupe concernent essentiellement

les tâches que les conseillers pédagogiques doivent exécuter en tant qu'animateur et formateur lors des sessions de formation des enseignants dont ils ont la charge. Nous distinguons trois types de tâches correspondant à trois niveaux d'intervention de l'animateur, soit celui des tâches relatives au contenu de la formation, celui des tâches relatives à la procédure comme telle et celui des tâches relatives à la dimension socio-affective en rapport avec le groupe d'apprenants.

◆ Les tâches relatives au contenu de la formation

Les tâches relatives au contenu de la formation concernent la planification même de la session de formation et la clarification du contenu qui sera présenté pendant la session de formation.

La planification de la session de formation

La tâche relative à la planification de la formation concerne, selon les conseillers pédagogiques en formation, le fait que le conseiller pédagogique soit appelé à préparer aussi bien le contenu de la session de formation qui sera offerte que les conditions matérielles et le contexte dans lequel cette session sera réalisée. Ces sujets font ainsi un lien entre le contenu de la formation, les conditions et le contexte matériels de la formation :

Il y a l'organisation même d'une animation pédagogique (une session d'animation pédagogique), d'abord la préparation du contenu, ensuite (par exemple) le local et il faut convoquer les gens. (S11)

La clarification du contenu pendant la session de formation

La tâche relative à la clarification du contenu pendant la session de formation évoquée par les conseillers pédagogiques en formation concerne surtout la reformulation des idées émises par les enseignants. Il s'agira, en tant qu'animateur, de faire ressortir l'essentiel des propos des enseignants participants, dans le but d'assurer que chaque membre du groupe de formation puisse saisir le sens du contenu et soit ainsi en mesure de progresser dans ses apprentissages au même rythme que le groupe d'apprentissage :

Il faut reformuler. (S11)

◆ Les tâches relatives à la procédure

Les tâches relatives à la procédure concernent la régulation de la démarche du groupe pendant les sessions de formation, afin d'assurer l'atteinte des objectifs de formation visés. Cette régulation se rapporte surtout aux règles de procédure à assurer et à la gestion, soit des discussions, soit du temps. Il s'agit, par exemple, de faire adopter une procédure, de veiller au respect de cette procédure, de gérer les discussions de groupe et de gérer le temps.

Faire adopter une procédure

Le conseiller pédagogique doit faire adopter, par le groupe d'enseignants, les règles de procédure qui vont guider le déroulement de la session :

On dit : «il faut arrêter la procédure». (S11)

Veiller au respect de la procédure

Le conseiller pédagogique doit veiller au respect, par le groupe d'enseignants, de la procédure adoptée pendant le déroulement de la session :

Si la procédure est arrêtée, vous appliquez la procédure et l'animateur est là pour veiller (faire respecter) à la procédure (S11)

Gérer les discussions du groupe

Le conseiller pédagogique doit gérer les discussions entre les membres du groupe d'enseignants :

Comment les gens doivent intervenir pour atteindre l'objectif. (S11)

Comment, par exemple, arriver à conduire des débats. (S13)

Gérer le temps

Enfin, le conseiller pédagogique doit également assurer la gestion du temps pendant le déroulement de la session :

Après tout ça maintenant (après avoir adopté la procédure). Il faut insister (le conseiller doit) sur le facteur temps. (S11)

◆ Les tâches relatives au climat socio-affectif

Les tâches relatives au climat socio-affectif qui ont été retenues par les conseillers pédagogiques en formation se rapportent surtout à la création d'un climat de confiance et d'une atmosphère détendue dans le groupe pendant les sessions de formation. Il s'agit ainsi surtout de tâches se rapportant à l'expression de chacun des participants, à l'écoute et à l'objectivation de la part de l'animateur.

L'expression de chacun des participants

Il s'agit ici pour l'animateur de tenir compte, de permettre à chaque participant d'exprimer ses idées, ses opinions ou ses questions, en s'assurant, entre autres, qu'aucun participant ne monopolise la parole :

Comment il faut distribuer la parole par exemple. (S16)

L'écoute

Il s'agit, pour l'animateur, non seulement de porter attention aux propos exprimés par chacun des participants, mais également, de s'assurer qu'il comprend le sens de ces propos-là :

Comment il faut écouter les autres. (S16)

L'objectivation

Il s'agit ici de tâches se rapportant à la nécessité de permettre aux participants de prendre un recul par rapport aux idées émises, afin de percevoir de façon plus objective plutôt que subjective, le contenu appris ou discuté dans le groupe :

Il faut objectiver. (S11)

b) Les types et modalités de formation

Les connaissances relatives aux techniques d'animation de groupe auraient été acquises, selon les conseillers pédagogiques en formation, lors de leur formation diplômante.

Ici aussi, il nous semble paradoxal de constater que les techniques d'animation de groupe aient été enseignées à ces sujets essentiellement par des modalités axées sur l'aspect théorique telles que le recours à des recueils de texte ou à des exposés traditionnels, alors que de telles connaissances requièrent, croyons-nous, surtout une intégration par le biais de la pratique :

Comme le professeur n'avait pas le temps, il nous avait donné un polycopié. (document écrit) (S15)

2) Les techniques de relation d'aide

Pour les conseillers pédagogiques en formation, les techniques de relation d'aide seraient des techniques qui doivent être utilisées dans le cadre des entretiens avec les enseignants dont ils ont la charge. Ces techniques auraient pour but, dans le cadre des

rencontres individuelles avec les enseignants, de créer un climat de confiance entre le conseiller pédagogique et l'enseignant :

On nous montre, par exemple, en cas de visite de classe, quel est le comportement de l'encadreur (conseiller pédagogique) pour ne pas frustrer le maître (l'enseignant). (S13)

a) Les connaissances acquises

Les nouvelles connaissances apprises correspondraient à des comportements à développer lors des rencontres individuelles avec les enseignants :

La relation d'aide aussi, (...) ça montre comment le conseiller doit se comporter. (S13)

La relation d'aide en tout cas, ça nous a permis de voir comment nous devons aborder l'enseignant. (S12)

Les comportements appris concernent spécifiquement trois éléments, soit l'écoute de l'enseignant, l'accueil positif de l'enseignant et le soutien à accorder à l'enseignant dans sa propre démarche de formation.

◆ L'écoute de l'enseignant

L'écoute consiste, pour le conseiller pédagogique, à prêter attention à ce que dit et à ce que fait l'enseignant, notamment, en ce qui a trait aux difficultés que ce dernier rencontre dans sa pratique concrète :

Par exemple, nous (les conseillers pédagogiques) devons bien l'écouter (l'enseignant), écouter son problème. (S12)

◆ L'accueil positif de l'enseignant

Selon les conseillers pédagogiques en formation, l'accueil positif de l'enseignant consiste à laisser ce dernier se présenter et à se présenter soi-même en tant que conseiller pédagogique. Une des principales conséquences de cet accueil serait de mettre l'enseignant en confiance avant d'aborder l'objet même de la rencontre qui porte sur la pratique comme telle :

Au préalable, il y a la présentation, pour que l'enseignant sache à qui il a affaire. (S13)

◆ Le soutien à l'enseignant dans sa démarche

Le soutien à l'enseignant consisterait à fournir un support à l'enseignant dans le but de l'aider à améliorer sa pratique. En particulier, les conseillers pédagogiques se représentent surtout ce soutien comme étant axé sur la résolution de problèmes

concrets, afin d'aider l'enseignant à résoudre les difficultés qu'il rencontre dans sa pratique :

Il faut savoir écouter le maître et, ensemble (le conseiller pédagogique et l'enseignant) nous allons trouver des solutions, (...) aux problèmes qu'il vit dans sa classe. (S13)

b) Types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en formation affirment avoir appris les techniques de la relation d'aide pendant leur formation diplômante.

Ils affirment aussi que la principale modalité de formation à ce sujet est l'exposé magistral traditionnel.

3) Les méthodes de visite de classe

a) Les connaissances acquises

Les conseillers pédagogiques en formation affirment, tout comme les conseillers pédagogiques en exercice, avoir appris les deux méthodes de visite de classe qui étaient utilisées dans leur contexte de formation des enseignants au Burkina Faso, soit l'ancienne méthode de visite de classe et la nouvelle méthode de visite de classe :

Pour la visite de classe, il y a deux manières. Puisqu'il y a la manière, disons, la manière classique, c'est-à-dire, en quelque sorte, ce qui se faisait avant en visite de classe, et la nouvelle manière. (S12)

3a) L'ancienne méthode de visite de classe

Les connaissances apprises ici, selon les conseillers pédagogiques en formation, seraient en lien avec quatre principales tâches que le conseiller pédagogique serait appelé à réaliser au cours d'une séance de visite de classe. Ce sont : la consultation du cahier de préparation de l'enseignant, l'observation de l'enseignant pendant sa présentation, l'entretien avec l'enseignant suite à la présentation de ce dernier et l'évaluation sommative de la performance de l'enseignant.

◆ La consultation du cahier de préparation de l'enseignant

La consultation du cahier de préparation de l'enseignant vise à permettre au conseiller pédagogique de choisir des leçons qu'il demandera à l'enseignant de présenter à ses élèves :

Le conseiller vient, il prend le cahier de préparation de l'enseignant et il coche des leçons et il dit : «Bon, je veux que vous présentiez ces leçons-là». (S11)

Bon, arrivé à l'école, je rentre dans la classe, et puis, je cible (...) la discipline où je pense que le maître peut avoir des difficultés. Je peux dire au maître de présenter telle leçon. (S12)

◆ L'observation de l'enseignant pendant sa présentation des leçons

La tâche du conseiller pédagogique consisterait ici à observer la pratique de l'enseignant pendant que ce dernier présente à ses élèves les leçons que le conseiller pédagogique a lui-même sélectionnées :

Bon, je suis le déroulement de la leçon. (12)

◆ L'entretien avec l'enseignant suite à la présentation

La tâche du conseiller pédagogique se rapportant à l'entretien avec l'enseignant, suite à la présentation de ce dernier, consisterait surtout à donner une rétroaction à l'enseignant par rapport à ses forces et à ses faiblesses ainsi qu'à offrir à l'enseignant des suggestions d'outils à utiliser pour améliorer ses points faibles :

Je m'entretiens avec le maître, et là, je recense les points positifs, ensuite les faiblesses et, en même temps, je lui suggère quand même des moyens qui peuvent remédier à ses faiblesses. (S12)

◆ L'évaluation sommative de la prestation de l'enseignant

Suite à la visite de classe qui a été réalisée, le conseiller pédagogique serait appelé, selon les conseillers pédagogiques en formation, à faire une évaluation sommative qui porte sur la prestation de l'enseignant et sur la tenue de sa classe. Le contenu de cette évaluation sommative sera inséré dans le dossier professionnel de l'enseignant et pourrait constituer, selon les conseillers pédagogiques en formation, une menace pour la promotion professionnelle de l'enseignant en cas d'évaluation négative.

Je consigne tout cela (les forces, les faiblesses, les remarques sur la tenue de la classe) sur un bulletin, et ce bulletin même est rédigé en deux exemplaires, et un sera remis au maître. Voilà ce qui se passait avant (S12)

3a) La nouvelle méthode de visite de classe

Toujours selon les conseillers pédagogiques en formation, les connaissances qu'ils ont apprises par rapport à la nouvelle méthode de visite de classe concernent les fondements de cette nouvelle méthode de visite de classe ainsi que les tâches qui sont requises dans le cadre de cette nouvelle pratique.

◆ Les fondements de la nouvelle méthode de visite de classe

Un seul élément, se rapportant aux fondements théoriques de la nouvelle méthode de visite de classe a été retenu par la plupart des conseillers pédagogiques en formation interviewés. Selon ces derniers, cette nouvelle manière de procéder entraînerait un certain renversement de situation dans laquelle le conseiller pédagogique serait appelé à laisser la place à l'enseignant afin que ce dernier fasse lui-même le diagnostic de ses propres besoins, plutôt que ce soit le conseiller pédagogique qui détermine les besoins de l'enseignant comme cela se fait avec l'ancienne méthode :

Dans cet outil-là, effectivement c'est le maître (l'enseignant) qui décèle ses difficultés en classe. Puisque c'est lui qui enseigne, c'est lui qui sait où il rencontre des difficultés. (S11)

◆ Les tâches du conseiller pédagogique

Les tâches du conseiller pédagogique dans le cadre de la nouvelle méthode de visite de classe seraient les mêmes que celles mentionnées par ces conseillers pédagogiques en formation à propos de l'ancienne méthode de visite de classe. Toutefois, ce qui les différencie, c'est l'objectif visé par les différentes tâches. Les principales tâches que les conseillers pédagogiques en formation disent avoir apprises, concernant la nouvelle méthode de visite de classe, sont l'observation de la présentation de l'enseignant, l'entretien avec l'enseignant suite à la présentation et le suivi.

L'observation de la présentation de l'enseignant

L'observation dans le cadre de la nouvelle méthode de visite de classe vise pour le conseiller pédagogique à suivre l'enseignant présenter à ses élèves une leçon que ce dernier a lui-même choisie parce qu'il rencontre des difficultés dans l'enseignement de cette leçon. Le conseiller pédagogique chercherait surtout à mieux cerner les difficultés précédemment identifiées par l'enseignant dans la pratique de cette leçon, dans le but de l'aider à les surmonter. Donc ici, l'observation ne porte pas sur une leçon imposée par le conseiller pédagogique comme cela se fait avec l'ancienne méthode :

Nous suivons une leçon dans cette discipline-là (la matière d'enseignement dans laquelle l'enseignant dit rencontrer des difficultés). (S13)

L'entretien avec l'enseignant

L'entretien avec l'enseignant consiste à donner une rétroaction à l'enseignant sur sa présentation. Ici également il y aurait une différence qui tient au fait que l'entretien est fondé sur une relation d'aide plutôt que sur une relation du type «maître et élève» comme dans l'ancienne méthode de visite de classe :

Et après (l'observation de la présentation de l'enseignant) justement nous menons un entretien au cours duquel nous faisons connaître à l'intéressé les points positifs, les insuffisances et comment remédier à ces insuffisances-là. (S13)

Le suivi

Le suivi consiste ici à accompagner l'enseignant dans sa démarche de formation. Cela consisterait pour le conseiller pédagogique à mettre sur pied, en collaboration avec l'enseignant, «un plan d'amélioration» qui pourrait aider ce dernier à corriger ces lacunes. Dans l'ancienne méthode de visite de classe le conseiller pédagogique donnait plutôt des conseils à l'enseignant et le suivi, s'il existait, visait surtout à contrôler, à vérifier, voire à s'assurer que l'enseignant appliquait les conseils que le conseiller pédagogique lui a prodigués :

Il y a un plan d'amélioration qui est établi avec le maître et qui indique les moyens qu'il lui faut pour palier au problème. (S11 ; p5, t2)

b) Les types et modalités de formation

◆ L'ancienne méthode de visite de classe

Les conseillers pédagogiques en formation affirment avoir appris l'ancienne méthode de visite de classe lors de leur formation diplômante.

◆ La modalité de formation utilisée était la méthode par alternance.

◆ La nouvelle méthode de visite de classe

Toujours selon les conseillers pédagogiques en formation, la nouvelle méthode de visite de classe a été apprise dans le cadre d'une formation ponctuelle. Notons que compte tenu du fait qu'elle était récente, elle n'avait pas été intégrée dans le cadre de la formation diplômante que ces sujets suivaient encore.

La modalité de formation utilisée par le formateur aurait été la méthode de l'exposé traditionnel suivi de débats.

4) *La méthode d'enseignement de la technique de la dissertation*

a) Les connaissances acquises

Les conseillers pédagogiques en formation associent les connaissances qu'ils ont acquises à ce qu'ils considèrent être les deux principales phases de cette méthode, soit une phase théorique et une phase pratique.

◆ La phase théorique

La phase théorique correspond à l'enseignement de connaissances notionnelles se rapportant aux étapes à suivre afin d'élaborer une dissertation :

On indique au candidat quelle est la conduite à tenir face à un sujet. Il y a les étapes de la compréhension, de la rédaction. Et ce sont ces différentes étapes qu'on essaie d'éclater (analyser en détail) pour aider les maîtres (enseignants) à se familiariser à la technique. (S13)

◆ La phase pratique

La phase pratique consiste à amener les enseignants à s'approprier la technique, à travers des exercices d'application réalisés lors de la formation des enseignants :

Il faut amener le maître lui-même à découvrir les difficultés, à rechercher les éléments qui vont l'aider à construire son travail (faire sa dissertation) selon une démarche qu'on lui aura donnée. (S13)

b) Les types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en formation affirment avoir appris cette méthode lors de leur formation diplômante.

Les connaissances acquises demeurent de nature théorique, abstraite et ont été apprises, elles aussi, entièrement selon la modalité de l'exposé traditionnel.

5) *La méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai*

a) Les connaissances acquises

Les conseillers pédagogiques en formation associent les connaissances qu'ils ont apprises à l'une ou à l'autre des quatre étapes de la méthode de la pratique de

leçons-modèles ou de leçons d'essai : la première concerne le choix des enseignants qui vont présenter des leçons, la deuxième, la présentation des leçons par les enseignants choisis, la troisième, l'analyse critique des présentations par le groupe en formation et, enfin, la quatrième concerne l'élaboration de fiches-guides.

◆ Première étape Le choix des enseignants qui vont présenter les leçons

Les connaissances acquises par rapport à la première étape se rapportent, toujours selon les conseillers pédagogiques en formation, à la sélection des enseignants qui vont présenter les leçons-modèles ou les leçons d'essai. Cette sélection se fait en fonction de l'expérience que ces derniers ont dans l'enseignement. Les enseignants qui vont présenter les leçons-modèles seront choisis parmi les plus expérimentés, tandis que ceux qui vont présenter les leçons d'essai sont choisis parmi les moins expérimentés. Ce mode de sélection s'expliquerait, toujours selon ces sujets, par le fait que la présentation des leçons-modèles vise à donner des exemples concrets du «comment faire» aux enseignants novices, tandis que la présentation des leçons d'essai vise à détecter les difficultés que les enseignants novices rencontrent dans leur pratique afin de proposer à ces derniers des solutions pour les surmonter :

Le conseiller peut solliciter la contribution de quelques maîtres pour donner des leçons-modèles ou des leçons d'essai (S.12).

◆ Deuxième étape : L'observation

Les connaissances acquises se rapportant à la deuxième étape sont relatives à l'observation, par les autres membres du groupe d'enseignants en formation, de la présentation des leçons-modèles par les enseignants expérimentés ou des leçons d'essai par les enseignants peu expérimentés désignés à cet effet. Cette observation du comportement de l'enseignant devrait permettre aux participants de prendre des notes, dans le but de poser des questions d'éclaircissement aux premiers ou de faire la critique de la présentation des seconds :

Dans les séances pratiques, les maîtres expérimentés donnent des leçons-modèles, et puis les jeunes (enseignants peu expérimentés) donnent les leçons d'essai» (S14)

◆ Troisième étape : L'analyse critique des présentations des leçons-modèles et des leçons d'essai

Les conseillers pédagogiques en formation disent avoir appris, pour ce qui concerne la troisième étape, à animer une analyse critique menée par l'ensemble du

groupe d'enseignants en formation des leçons-modèles ou des leçons d'essai qui ont été présentées par leurs collègues. Cette analyse critique prendrait la forme de discussion en plénière ou de discussion en sous-groupes ou en ateliers.

◆ Quatrième étape : L'élaboration de fiches-guides

Enfin, les conseillers pédagogiques en formation affirment avoir appris, par rapport à la quatrième étape, à faire élaborer par les enseignants en formation des fiches-guides, c'est-à-dire à faire consigner par écrit par les enseignants, les principales recommandations qui ressortent des discussions suite à la présentation des leçons-modèles ou des leçons d'essai. Cette étape viserait à attirer l'attention sur des éléments qui peuvent servir de modèles afin qu'ils soient intégrés par les enseignants, en particulier, par ceux qui ont peu d'expérience et qui ont expérimenté la pratique des leçons-modèles ou des leçons d'essai.

b) Les types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en formation affirment avoir appris cette méthode pendant la formation diplômante.

La modalité de formation utilisée était le stage pratique sur le terrain.

6) *La méthode d'étude des cas*

a) Les connaissances acquises

Les conseillers pédagogiques en formation affirment que bien que la méthode d'étude de cas leur ait été enseignée, ils n'ont pas pu, eux non plus, s'approprier les connaissances qui ont été véhiculées. Ils déplorent cette lacune dans leurs d'apprentissages souhaités. Ils expliquent cette lacune en fonction du manque de temps qui aurait été requis afin de bien s'approprier le type de connaissances qui leurs ont été enseignés à ce sujet :

Concernant l'étude de cas, nous n'avons pas eu le temps de bien assimiler cela (...). Pour faire l'étude de cas (lors du stage pratique), on était obligé de recourir aux professeurs, de prendre même les anciens rapports à l'ECAP (formation diplômante) pour nous en inspirer. (S16)

b) Types et modalités de formation

Les conseillers pédagogiques en formation affirment que la méthode d'étude des cas a été enseignée pendant leur formation diplômante.

La modalité d'apprentissage était l'exposé formel appuyé par des exemples.

5.2.1.2 La consolidation des connaissances

Rappelons que la consolidation des connaissances fait référence au processus qui permet d'intégrer de façon plus approfondie des connaissances déjà existantes. La consolidation des connaissances réfère aux connaissances antérieures que les sujets interviewés ont approfondies ou améliorées lors d'une formation reçue.

Nous examinons, dans un premier temps, la consolidation des connaissances selon les conseillers pédagogiques en exercice et, dans un second temps, selon les conseillers pédagogiques en formation. Pour chaque mode de consolidation nous indiquons les types et modalités de formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent la consolidation des connaissances en lien avec deux principales notions, soit, 1) celle de la prise de conscience critique de connaissances déjà acquises et 2) celle de l'intégration de connaissances déjà acquises.

1) La prise de conscience critique de connaissances déjà acquises

Un retour, dans le cadre de leur formation continue diplômante, sur des méthodes et techniques déjà acquises lors de leur formation initiale à titre d'enseignants du primaire, semble avoir suscité, chez la plupart des sujets, une réflexion qui les aurait amenés à remettre en question, à confronter certaines de leurs connaissances antérieures, voire certaines de leurs conceptions mêmes des méthodologies de d'enseignement et leurs propres pratiques méthodologiques dans le cadre de l'enseignement au niveau primaire :

Puisque ce sont les mêmes méthodes qu'on a apprises en tant qu'enseignants, c'est ça qu'on reprend à l'ECAP (formation diplômante). (S23)

On retrouve ainsi, chez la plupart des sujets, une prise de conscience critique suscitée principalement par deux formes de démarches d'apprentissage au cours de leur formation continue : a) une révision des théories et approches sous-jacentes à leurs pratiques méthodologiques en tant qu'enseignants au primaire et b) une révision des applications méthodologiques réalisées lors de leurs pratiques antérieures lorsqu'ils étaient eux-mêmes enseignants.

a) La révision des théories et des conceptions sous-jacentes à leurs pratiques méthodologiques en tant qu'enseignants au primaire

Au niveau des connaissances théoriques, la plupart des sujets affirment avoir suivi une démarche de révision des théories et des conceptions sous-jacentes à leurs choix et à leurs pratiques méthodologiques. Nous retrouvons ici un approfondissement des connaissances déjà acquises, qui se caractérise surtout par une évolution permettant aux sujets de passer d'un niveau superficiel de réflexion à un niveau profond où ils affirment avoir découvert le sens qui sous-tendait l'exécution parfois mécanique de certaines méthodes et techniques. Les principales méthodes auxquelles les sujets se réfèrent ici sont la méthode magistrale traditionnelle, les méthodes actives, les méthodes interrogatives, les méthodes inductives ainsi que les méthodes déductives :

Les méthodes actives pour moi, quand j'étais à l'école (enseignant au primaire), c'était : faire agir l'enfant, et parfois, c'est nous même qui donnons l'ordre (à l'enfant). (S24)

b) La révision des applications méthodologiques réalisées en tant qu'enseignants au primaire

Ce même retour sur certaines méthodes et techniques apprises lors de leur formation initiale à l'enseignement primaire, aurait permis également à ces conseillers pédagogiques de réviser leurs pratiques antérieures. Cette révision prendrait surtout la forme de diagnostic des lacunes et de choix de modifier par le biais de correctifs la méthodologie qu'ils utilisaient en tant qu'enseignants. Une telle modification des

pratiques antérieures amène ces sujets à affirmer qu'ils se réapproprient d'une façon plus efficace et plus cohérente ces approches méthodologiques. Ils font ici référence essentiellement à des méthodes actives :

(...) Alors qu'à l'ECAP (lieu de la formation diplômante), parfois, on nous faisait savoir qu'il faut même laisser l'enfant découvrir l'objet, l'amener à émettre des hypothèses. C'est d'une manière participative quoi : on a le matériel, il faut que ce soit l'enfant qui manipule. Or, le plus souvent, c'est le maître qui donne les réponses, il pose les questions, les enfants sont là et c'est lui qui donne les réponses et c'est comme ça. (S24)

Types et modalités de formation

Selon ces sujets, pour ce qui est de leur prise de conscience critique, elle aurait été provoquée lors de leur formation institutionnelle diplômante de longue durée. Cette prise de conscience se rapporterait essentiellement, d'une part, à des connaissances acquises lors de leur formation initiale en tant qu'enseignants et, d'autre part, à des connaissances acquises lors de leur expérience pratique d'enseignement toujours en tant qu'enseignants au niveau primaire.

La principale modalité de formation utilisée aurait cependant été les exposés présentés par les élèves-conseillers.

2) *La notion d'intégration de connaissances déjà acquises.*

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent l'intégration de leurs connaissances déjà acquises sous deux principales formes, soit a) l'impact des nouvelles connaissances théoriques acquises sur le sens de leurs connaissances théoriques antérieures et b) le renforcement des connaissances théoriques antérieures par le moyen de nouvelles habiletés acquises.

a) Impact de nouvelles connaissances théoriques sur le sens des connaissances théoriques antérieures

Les nouvelles connaissances théoriques acquises se grefferaient, clarifieraient et donneraient un sens nouveau aux connaissances théoriques antérieures se rapportant à certaines méthodes, comme par exemple, l'exposé traditionnel :

La méthode de l'exposé, en tout cas, là, on a eu un cours sur comment exposer. Avant là en tout cas, on faisait des exposés comme ça, mais on

n'avait pas une méthodologie-type comme ça pour pouvoir donner des consignes aux enseignants (S23; p2, t3)

- b) Le renforcement des connaissances théoriques antérieures au moyen de nouvelles habiletés acquises

Le fait d'apprendre de nouvelles habiletés semblerait renforcer les connaissances théoriques déjà existantes de ces conseillers pédagogiques. Ici, les conseillers pédagogiques en exercice font spécifiquement allusion aux techniques d'animation de groupe et de relation d'aide :

C'est maintenant à la conférence pédagogique qu'on s'est rendu compte qu'en fait, on pouvait approfondir la façon dont nous abordions les maîtres là, à travers un thème qui était la relation d'aide. Ça nous a apporté des informations nouvelles et en même temps, ça a renforcé notre pratique même sur le terrain. (S22)

De plus, les habiletés techniques qu'ils apprennent semblent également renforcer leur capacité déjà existante de créativité, d'innovation et leur intérêt par rapport à la modification de leurs pratiques en tant que conseillers pédagogiques :

Je fais l'introduction, je donne les définitions pour les parties principales là, c'est comme un entretien, c'est un échange entre moi et l'auditoire. (S24)

Types et modalités de formation

Pour ce qui est de l'intégration des connaissances déjà acquises, les conseillers pédagogiques en exercice font référence aux deux types de formation étudiés dans le cadre de cette recherche, soit la formation institutionnelle diplômante de longue durée pour ce qui concerne la méthode de l'exposé traditionnel et les formations ponctuelles de courte durée pour ce qui concerne les techniques d'animation de groupe et de relation d'aide.

Pour ce qui est des modalités de formation qui auraient permis cette intégration, les sujets font allusion à la méthode du cours magistral présenté par le professeur et à la pratique des exposés qu'eux-mêmes présentaient en tant qu'élèves-conseillers, pour ce qui est de l'intégration de la méthode de l'exposé magistral traditionnel.

Enfin, concernant les techniques d'animation de groupes et de relation d'aide, ils affirment que les modalités de formation étaient des méthodes participatives, en particulier, une combinaison de mises en situations pratiques et de brefs exposés.

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Les conseillers pédagogiques en formation se représentent la consolidation de leurs connaissances déjà acquises en rapport avec deux principales notions, soit celle de 1) la réflexion critique se rapportant à des connaissances déjà acquises et celle de 2) de l'intégration des connaissances déjà acquises.

1) La réflexion critique se rapportant à des connaissances déjà acquises

La formation professionnelle continue diplômante aurait permis, selon les conseillers pédagogiques en formation, d'effectuer un retour sur les méthodes ou techniques apprises lors de leur propre formation initiale en tant qu'enseignants au primaire. Remarquons que les conseillers pédagogiques en formation n'ont pas encore d'expérience de conseiller pédagogique comme telle, comme c'est le cas chez les conseillers pédagogiques en exercice, et demeurent donc, dans leurs propos, très «collés» à la formation et à la pratique qu'ils avaient dans l'enseignement primaire auprès de leurs élèves.

Bon, pour ce qui est des méthodes d'enseignement, on a revu presque toutes les méthodes utilisées depuis jusqu'à maintenant et (on a) essayé de faire une synthèse par rapport à toutes ces méthodes. C'est-à-dire des méthodes anciennes (traditionnelles) et des nouvelles méthodes (nouvelles approches telles que les méthodes actives). (S15)

Leur retour sur leur formation initiale à l'enseignement, les aurait amenés à réaliser une réflexion critique qui prend surtout la forme d'une révision des connaissances théoriques qu'ils avaient déjà acquises. Cette révision prend deux formes, soit a) une révision comme telle des connaissances antérieures et b) une révision critique des connaissances antérieures.

a) Une révision des connaissances antérieures

- ◆ La révision des connaissances déjà acquises se divise en deux types :

Un premier type de révision permet les conseillers en formation lorsqu'ils suivent une démarche qui leur donne une vue d'ensemble des méthodes ou techniques anciennement acquises, de passer d'un niveau superficiel à un niveau approfondi mais ici, l'approfondissement se limiterait à la clarification des connaissances théoriques seulement :

Par rapport à ces méthodes-là (traditionnelles et nouvelles), c'est qu'on les avait effleurées de façon superficielle au niveau des écoles normales. Bon, mais actuellement, on a précisé certains aspects de la chose (les méthodes traditionnelles et nouvelles). (S15)

Un deuxième type de révision leur permet surtout de nuancer et de réaliser qu'il s'agit beaucoup plus qu'une question d'accentuation que d'une question de diviser d'une manière simpliste ce qui est « bon » ou ce qui est « mauvais » par rapport leurs connaissances théoriques :

Parce qu'avant, pour moi, je pensais que, par exemple, quand on parlait de méthode « dogmatique » ou « traditionnelle », ça veut (voulait) dire qu'aujourd'hui nous sommes à une pédagogie « nouvelle » qu'il faut rejeter la méthode « traditionnelle ». Mais, avec la formation (la diplômante continue), j'ai su que ces méthodes-là aussi ont toujours leur mérite. Il y a des domaines (des contenus d'enseignement) où on est obligé de passer par le verbalisme (une méthode d'enseignement axée sur la transmission des contenus, en l'occurrence l'exposé) pour passer un message. Voilà. Ça veut dire que ce n'est pas tout à fait à rejeter. Mais qu'il faut (aujourd'hui) mettre l'accent sur les méthodes actives où on demande la participation de l'enfant. (S11)

b) Une révision critique des connaissances antérieures

Cette révision est critique dans le sens qu'elle amènerait les conseillers pédagogiques en formation à remettre en cause leurs propres méthodes ou techniques antérieures. Cette révision critique prendrait également la forme d'un diagnostic de leurs lacunes, ce qui leur permettrait de chercher des correctifs. Cependant, notons-le, ce n'est pas une remise en cause en tant que conseillers pédagogiques comme tels, dont il s'agit ici, mais plutôt d'une remise en cause de leur pratique passée en tant qu'enseignants face à leurs élèves du primaire d'alors :

Ce qui me fait dire que moi-même, je faisais du n'importe quoi à l'école (école primaire). C'est-à-dire que je me suis même rendu compte que ce

que je faisais était pratiquement mauvais. Mauvais parce qu'il y a certains aspects que je ne maîtrisais pas. Mais ma formation m'a permis effectivement de mieux cerner plusieurs aspects de la situation. Ça (ma formation) me permet de m'inspirer de ces défauts-là (lacunes) pour (les) corriger. (S15)

2) L'intégration de connaissances déjà acquises

Ici, évidemment, les conseillers pédagogiques en formation se représentent l'intégration de leurs connaissances antérieures dans le sens d'une amélioration qui prend surtout la forme d'impact des nouvelles connaissances théoriques qu'ils ont acquises sur leur «base» de connaissances théoriques déjà existantes toujours en tant qu'enseignants au primaire. On remarque ainsi qu'il s'agit de connaissances théoriques nouvelles qui enrichiraient les connaissances théoriques antérieures des sujets :

En tout cas, on connaissait ces méthodes (les méthodes apprises lors de la formation initiale). Ça (la formation continue diplômante) nous amène quand même un petit «plus», parce que c'est (les thèmes étudiés sont) plus approfondi à l'ECAP (lieu de la formation diplômante). Et puis, comme on fait ça souvent à travers les exposés, ça nous permet de faire des recherches, de nous cultiver en tout cas. Ça nous apporte un peu plus de bagages (base de connaissances théoriques) quoi. (S16)

Types et modalités de formation

Ici, c'est le type de formation institutionnelle diplômante de longue durée qui aurait favorisé aussi bien la réflexion critique que l'intégration des connaissances déjà acquises, puisque c'est le seul type de formation qu'ils ont reçue à titre de conseillers pédagogiques.

Par ailleurs les conseillers pédagogiques en formation affirment que la principale modalité de formation était l'exposé fait par eux-mêmes en tant qu'élèves-conseillers.

5.2.2 Dimension 2 – Appréciation de la formation méthodologique

L'appréciation de la formation méthodologique constitue la deuxième dimension du cadre de référence de la présente recherche. Elle concerne le jugement que les sujets interviewés portent par rapport à leur formation méthodologique, aussi bien du point de vue des contenus d'apprentissage que des modalités de formation utilisées par leurs professeurs ou formateurs. Dans un premier point, nous analysons les résultats

concernant la première sous-dimension, soit la pertinence de leur formation méthodologique (2.1) et, dans un second point, les résultats se rapportant à la deuxième sous-dimension, soit l'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises dans le cadre de cette formation méthodologique (2.2).

5.2.2.1 La pertinence de la formation méthodologique

L'appréciation que les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation font de leur propre formation méthodologique est examinée ici, d'une part, par rapport à **la pertinence des contenus d'apprentissage** et, d'autre part, par rapport à **la pertinence des modalités** qui ont été utilisées par leurs professeurs ou formateurs dans le cadre de leur formation méthodologique

La pertinence des contenus d'apprentissage

Les sujets de la présente recherche se représentent la pertinence des contenus d'apprentissage en fonction de l'applicabilité de ces contenus, constitués principalement des méthodes ou des techniques qu'ils auraient apprises. Cette applicabilité des contenus est associée à deux éléments, soit **l'utilité des méthodes ou techniques apprises** et **la qualité des connaissances acquises** relatives à ces mêmes méthodes ou techniques. Ces deux éléments sont analysés dans l'ordre habituel, soit d'abord selon les conseillers pédagogiques en exercice, puis, selon les conseillers pédagogiques en formation.

L'utilité des méthodes ou techniques apprises

L'utilité des méthodes ou techniques apprises réfère au fait que les sujets interviewés considèrent ces méthodes ou techniques comme étant des outils nécessaires à utiliser auprès de leurs propres clientèles respectives d'enseignants.

L'utilité des méthodes ou techniques apprises par les sujets interviewés dans le cadre de leur formation méthodologique est perçue par ces derniers sous divers angles, par rapport à leurs interventions auprès de leurs clientèles d'enseignants du primaire.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent l'utilité des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises dans le cadre de leur formation sous trois angles, soit celui de (1) la communication avec les enseignants, (2) du climat de travail avec ces enseignants et (3) de la participation active des enseignants dans le contexte de la formation qui leur est offerte par les conseillers pédagogiques.

1) *La communication avec les enseignants*

La communication entre les conseillers pédagogiques en exercice et les enseignants réfère ici aux interactions et aux échanges qui s'établissent entre eux lors des activités de formation que les premiers organisent. Sous cet angle de la communication, l'utilité est associée par les conseillers pédagogiques en exercice à deux principaux éléments, soit (a) la réduction des obstacles à la communication et (b) la satisfaction du besoin des conseillers pédagogiques de savoir mieux communiquer dans le cadre de la gestion de leurs groupes.

a) La réduction des obstacles à la communication

Grâce à l'acquisition des techniques d'animation de groupes et de relation d'aide surtout, certains conseillers pédagogiques en exercice estiment qu'ils maîtrisent davantage les obstacles qui leur nuisaient auparavant dans leur relation avec les enseignants qu'ils forment :

Il n'y a plus tellement de grandes difficultés (...). Bon, parce qu'au début il y en avait; mais comme il y a eu la formation en technique d'animation de groupes et aussi sur la relation d'aide, on n'a pu maîtriser : ce qui fait que les difficultés sont moindres quoi... (S23)

b) La satisfaction d'un besoin de savoir communiquer dans le cadre de la gestion de groupes

Certains conseillers pédagogiques en exercice reconnaissent qu'ils ne possédaient aucune connaissance dans le domaine de la gestion de groupes avant d'en acquérir lors de leur formation diplômante. C'est dire qu'ils reconnaissent ainsi ne pas avoir eu, avant cette formation, suffisamment de connaissances méthodologiques du point de vue surtout de la communication à établir lors des sessions de travail avec les

groupes d'enseignants eux-mêmes. Il est à souligner que si ces sujets avaient certaines connaissances en communication auprès des apprenants «enfants» lorsqu'ils étaient enseignants, ils n'en avaient toutefois pas auprès d'apprenants «adultes». Ainsi, les apprentissages, surtout ceux se rapportant à des techniques d'animation de groupes auraient comblé un certain manque dans ce domaine :

En tout cas, ce qu'il y a de plus, c'est la technique d'animation, puisqu'on ne s'y connaissait pas avant d'aller à l'ECAP (lieu de la formation diplômante) surtout : nous on n'a pas commencé par les instituteurs principaux (enseignant ayant reçu une formation de courte durée afin de jouer le rôle de directeur d'école primaire). Si on commence par les instituteurs principaux, là au moins, on est directeur d'école, on sait gérer quand même un certain nombre de personnes. (S23)

2) Le climat de travail avec les enseignants

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, c'est surtout l'aspect socio-affectif qui faciliterait la communication par rapport à la question du climat de travail à établir lors de leurs interventions auprès des enseignants qu'ils forment. Toujours selon ces conseillers pédagogiques, les connaissances relatives aux techniques d'animation de groupes, aux techniques de relation d'aide, ainsi qu'à la nouvelle méthode de visite de classe, les amèneraient à adopter des comportements appropriés leur permettant d'améliorer le climat de travail dans le cadre de leurs rencontres avec les enseignants :

La technique d'animation de groupes, là, cette méthode-là m'a aidé beaucoup à savoir comment (me) se comporter avec les enseignants. (S23)

De plus, cette amélioration du climat de travail avec les enseignants est principalement associée à deux éléments, soit (a) l'augmentation de la réceptivité des enseignants et (b) le développement de la motivation de ces derniers :

a) L'augmentation de la réceptivité des enseignants

L'utilité de techniques, comme, par exemple, celles de relation d'aide, selon les conseillers pédagogiques en exercice, réside dans le fait qu'elles leur permettraient de tenir compte de l'affectivité et de l'émotivité des enseignants qu'ils forment. Ceci contribuerait surtout à instaurer un climat de confiance, qui, à son tour, augmenterait la réceptivité des enseignants lors des sessions de formation :

Un thème comme la relation d'aide, qu'on a eu par exemple à traiter. C'est un thème important parce qu'il y a souvent des situations où tu penses que tu mets le maître (l'enseignant) en condition, pour pouvoir travailler avec lui, alors qu'en réalité, la façon même de le recevoir ou de lui répondre, souvent ou bien ça le fruste ou bien il n'arrive peut-être pas à te suivre. (S22)

Un indicateur de cette réceptivité serait que les enseignants semblent plus détendus lors de leurs rencontres avec le conseiller pédagogique :

Quand on (le conseiller pédagogique) arrive même, ils (les enseignants) n'ont plus le trac d'avant. Alors qu'avant ils avaient un certain trac (S24)

b) Le développement de la motivation des enseignants

Les conseillers pédagogiques en exercice considèrent qu'une perspective centrée sur la satisfaction des besoins réels des enseignants constituerait un important facteur de motivation. Par exemple, ceci amènerait ces derniers, dans le cadre de l'utilisation de la nouvelle méthode de visite de classe, à s'impliquer davantage pendant la visite de classe réalisée par le conseiller pédagogique :

C'est l'enseignant qui vient et qui a besoin. (Puisqu') Il en a besoin (d'une information particulière), donc, il prête vraiment attention à ce qu'on leur dit. Et voilà : quand on lui donne l'information, puisqu'il en a besoin, il capte ça très bien et il essaie d'appliquer. (S26)

3) La participation active des enseignants

La connaissance des méthodes participatives aurait amené les conseillers pédagogiques en exercice à relier directement efficacité des apprentissages réalisés et implications actives des enseignants dans leurs propres démarches de formation. Désormais, lors des formations qu'ils offrent en tant que conseillers pédagogiques, ils tenteraient ainsi d'amener leurs enseignants à s'engager davantage dans leurs propres processus d'apprentissage :

Tout le monde s'impliquait et ils apprenaient réellement. (S26)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

L'utilité des méthodes ou techniques apprises, en tant qu'outils de formation, est abordée essentiellement par les conseillers pédagogiques en formation, sous l'angle du

climat de travail. Sous cet angle, ces sujets associent l'utilité des méthodes ou techniques apprises à deux principaux éléments, soit 1) la gestion des relations au sein de leurs groupes d'enseignants et 2) la gestion de la relation individuelle à établir entre le conseiller et chaque enseignant.

1) *La gestion des relations au sein de leurs groupes d'enseignants*

Du point de vue des conseillers pédagogiques en formation, ce sont surtout les connaissances portant sur des techniques d'animation de groupes, notamment sur la gestion de groupes, qui leur seraient utiles. Ils comptent sur le fait que ces connaissances, leur permettront de réguler le déroulement des discussions entre les enseignants participants lors des activités de formation collective qu'ils organiseront en tant que conseillers pédagogiques :

En animation pédagogique, quand j'étais sur le terrain (...) lorsqu'il y a un blocage dans le débat, on demande le concours du conseiller pour départager. (S11)

2) *La gestion de la relation individuelle entre le conseiller et chaque enseignant*

La relation entre le conseiller pédagogique et l'enseignant se situe dans le cadre des activités de soutien individuel offert à chaque enseignant par le conseiller pédagogique. C'est à ce niveau que, selon les conseillers pédagogiques en formation, les techniques de relation d'aide ont leur raison d'être, en ce sens qu'elles les guideraient dans leurs interventions à titre de conseillers pédagogiques. Cette méthode serait mise en application par le conseiller pédagogique dans le cadre de deux modalités distinctes.

Une première modalité est celle de l'établissement d'une relation entre le conseiller pédagogique et l'enseignant à l'intérieur de la classe de ce dernier, pendant la visite même :

Ce que nous faisons en relation d'aide, dans la pratique, c'est dans les visites de classe : on observe une leçon, on fait l'entretien (échange sur la leçon donnée par le maître) on pratique maintenant la technique de la relation d'aide là-bas (lors de la visite dans la classe de l'enseignant). (S11)

La seconde modalité est celle de l'établissement d'une relation d'aide du conseiller pédagogique avec un enseignant en dehors de la classe, lorsque celui-ci exprime un besoin de soutien particulier :

C'est surtout l'entretien avec l'enseignant. La relation d'aide comme son nom l'indique : l'enseignant qui vient vers nous pour solliciter une aide dans un domaine donné. Là nous avons (...) la technique. C'est, en fait, une forme d'entretien. (S12)

De plus, cette gestion de la relation individuelle avec l'enseignant serait particulièrement utile dans le cadre de l'utilisation de la nouvelle méthode de visite de classe (cf.111) qui met davantage en relief la dimension « soutien et accompagnement » relative au rôle du conseiller pédagogique. La relation d'aide permettrait, ici, d'optimiser la dimension socio-affective que les sujets semblent trouver si importante :

Bon ! La relation d'aide, ici, en tout cas, je pense que l'outil (nouvelle méthode de visite de classe) que nous sommes en train d'expérimenter là, est un outil qui vient appuyer (montre la nécessité) davantage cette méthode de relation d'aide. (S11)

La qualité des connaissances acquises

La qualité des connaissances relatives aux méthodes ou techniques apprises par les sujets à titre de conseillers pédagogiques réfère à l'appréciation qu'ils font de certaines caractéristiques des connaissances véhiculées dans le cadre de leur formation. Nous examinons, dans un premier temps, les représentations que s'en font les conseillers pédagogiques en exercice et, dans un second temps, celles que s'en font des conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

La qualité des connaissances relatives aux méthodes ou techniques apprises est appréciée par les conseillers pédagogiques en exercice en relation avec trois principaux éléments : (1) le caractère incomplet de certaines connaissances apprises, (2) La relation inadéquate entre les connaissances abstraites et les connaissances concrètes et (3) la dichotomie déplorée entre la théorie et la pratique. Nous examinons ces trois éléments dans l'ordre indiqué ci-dessus.

1) *Le caractère incomplet de certaines connaissances acquises*

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les connaissances apprises par rapport à certaines méthodes ou techniques seraient incomplètes, dans le sens qu'elles ne contiendraient pas l'ensemble des connaissances qu'ils auraient voulu acquérir. Deux principaux éléments justifieraient cette affirmation : (a) la modalité inadéquate de transmission des connaissances, et (b) les lacunes dans les connaissances transmises par certains professeurs.

a) Une modalité inadéquate de transmission des connaissances

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les cours prennent surtout la forme d'exposés formels présentés par des élèves-conseillers en formation eux-mêmes, sans que de tels exposés ne soient réellement complétés par les «professeurs-experts» :

C'est vrai que nous on fait les exposés, (...) mais il faut qu'il y ait une part de contribution du professeur, c'est-à-dire (pour ajouter) les éléments qui restent (non traités). (S22)

b) Les lacunes dans les connaissances transmises

Les connaissances transmises seraient partielles et superficielles pour deux raisons. D'une part, un manque d'expertise chez les élèves-conseillers qui entraînerait des interventions axées sur la forme plutôt que sur le fond, et, d'autre part, une absence de mise à profit de l'expertise des professeurs.

◆ Un manque d'expertise chez les élèves-conseillers

Les conseillers pédagogiques en exercice interviewés considèrent que, pendant leur formation diplômante, ils étaient «en formation», donc des «formés», et que, en tant que tels ils ne possédaient pas l'expertise, c'est-à-dire les compétences nécessaires pour cerner, seuls, toutes les dimensions des thèmes d'étude qui leur étaient confiés :

(...) Nous on ne peut pas aborder tous les côtés du problème (thème à exposer). (S22)

◆ Un apport insuffisant de l'expertise de certains professeurs

En plus du fait que les conseillers pédagogiques en exercice considèrent qu'eux-mêmes n'avaient pas l'expertise nécessaire pour traiter les thèmes de façon adéquate, ils estiment que certains de leurs professeurs qu'ils considéraient comme des « experts » en la matière, ne mettaient pas suffisamment leur expertise à contribution, alors qu'ils auraient dû veiller, par exemple, à la qualité des connaissances véhiculées dans le cadre des exposés réalisés par les élèves-conseillers :

Et souvent le professeur intervient en dernière minute pour (...) apporter de petits éclaircissements ou il n'intervient pas (du tout). (S21)

Ce que nous on aurait souhaité, c'est qu'après les exposés, que réellement, le professeur aussi apporte un plus..., pour enrichir ce que nous avons fait. (S26)

b) Les lacunes dans les connaissances transmises par certains professeurs

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que parfois, même les connaissances transmises par certains professeurs comportaient des lacunes :

Concernant certaines méthodes, les notions qu'on nous a données, c'était vraiment insuffisant. Bon c'est vrai que cela dépend des professeurs... (S22)

Un exemple de connaissances incomplètes, trop peu explicitées, fourni par un sujet, concerne la méthode d'étude des cas. Les lacunes dans le contenu présenté étaient, selon lui, si importantes, qu'il leur (les conseillers pédagogiques) est impossible d'appliquer sur le terrain cette méthode telle qu'elle leur avait été enseignée :

Ce qu'on nous a donné-là, ça ne suffit pas pour que l'on puisse réellement produire l'étude de cas. Spécialement, pour l'étude de cas-là, si on pouvait nous donner réellement un contenu beaucoup plus explicite. (S26)

2) Relation inadéquate entre les connaissances « abstraites » et les connaissances « concrètes » acquises

Les conseillers pédagogiques en exercice déplorent la disproportion entre la part trop importante de connaissances « abstraites » qu'ils ont acquises comparée à la part trop peu importante de connaissances « concrètes ». Ces sujets jugent de manière péjorative cette disproportion entre les deux types de connaissances acquises.

a) La part trop importante des connaissances «abstraites» déplorée

Les connaissances «abstraites» (qualifiées de «théoriques» par les sujets), auxquelles font référence les conseillers pédagogiques en exercice, seraient des connaissances d'ordre général, conceptuel, qui seraient surtout transmises sous la forme de présentations verbales ou de lectures. Ils opposent de telles connaissances dites «théoriques» à des connaissances qui, au contraire, seraient directement applicables par eux dans leurs pratiques réelles auprès des enseignants qu'ils forment. L'apprentissage des connaissances abstraites se caractériserait, selon eux, d'une part, par l'absence d'exercices pratiques pendant la formation et, d'autre part, par le fait que certaines connaissances ne soient pas directement applicables.

◆ Le manque d'exercices pratiques pendant la formation

Le manque d'exercices pratiques pendant la formation est déplorée. En effet, les conseillers pédagogiques en exercice affirment ne pas avoir été mis suffisamment «en situation pratique», ce qui, selon eux, leur aurait facilité l'apprentissage des méthodes ou techniques. Ils affirment également que de tels exercices pratiques leur auraient permis, à tout le moins, d'avoir une idée plus précise quant à l'utilisation dans leurs propres milieux auprès de leurs enseignants des méthodes ou techniques apprises :

(...) La formation pratique en tant que telle, n'a pas eu lieu. (S21)

◆ Le fait que certaines connaissances soient non applicables

Toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, la nature trop abstraite des connaissances méthodologiques qu'ils ont apprises lors de leur formation diplômante ferait en sorte qu'elles ne seraient pas directement applicables dans leur milieu de travail, auprès de leurs clientèles d'enseignants, et ceci, pour deux principales raisons.

La première raison serait que ces connaissances abstraites portent avant tout sur des fondements ou parfois même l'historique des méthodes ou des techniques apprises, plutôt que sur des connaissances qui seraient davantage directement en mesure de leur fournir des outils de travail et leur permettraient d'exercer leurs fonctions auprès des enseignants qu'ils forment :

On nous a présenté, en fait, la philosophie générale de la méthode et comment on doit faire une formation. (S21)

Donc, vous avez une connaissance de ces méthodes, vous savez comment ça a été appliqué. Mais ça ne vous montre pas (ce qui a été appris) que ce sont des techniques qu'on vous apprend pour communiquer avec d'autres personnes». (S25)

La seconde raison mentionnée par les conseillers pédagogiques en exercice est le fait que ces connaissances «abstraites» ne portent parfois que sur des notions générales non directement reliées à des contextes d'application précis. Ces sujets déplorent le fait que ces notions abstraites ne soient donc pas spécifiques à leur propre contexte d'intervention. Ils déplorent également le fait que de telles connaissances ne leur permettent pas non plus d'enrichir leurs habiletés techniques, ce qui leur permettrait de compléter leur apprentissage des méthodes ou techniques par le biais d'un volet portant sur «le comment faire» :

Les gens (les conseillers pédagogiques en exercice) ne savent pas comment s'adresser pour se faire comprendre : ils ont tous les outils, ils ont le contenu, mais, maintenant : «comment je vais m'adresser aux enseignants pour que le message que j'ai là puisse vite porter ?»... voilà... (S26)

b) Des connaissances «concrètes» souhaitées

Les connaissances «concrètes» sont vues sous un angle positif, elles sont souhaitées bien qu'elles soient jugées insuffisantes dans le cadre de leur formation diplômante. Elles sont souhaitées, du point de vue des conseillers pédagogiques en exercice, surtout parce que de telles connaissances concrètes apprises dans des exercices pratiques, dans des mises en situation dans des contextes pratiques ou réels, auraient pu être ensuite réinvesties par eux dans leurs propres interventions auprès des enseignants :

Mais en dehors de l'ECAP (lieu de la formation diplômante), (...) dans les séminaires, après les exposés, on s'en va en ateliers, on étudie des éléments relatifs à l'exposé et on fait des exercices pratiques. Moi, j'ai trouvé que ça c'était important pour retenir. Parce qu'on ne reste pas sur le plan théorique. (S25)

Notons que lorsque les conseillers pédagogiques en exercice font référence aux formations ponctuelles qu'ils ont suivies, ils affirment avoir acquis des connaissances davantage concrètes et utiles :

On nous mettait en situation. C'est à partir de là que j'ai tiré quelque chose qui m'a permis, même en plus des éléments théoriques que j'ai

eus à l'ECAP (lieu de la formation diplômante), de pouvoir vraiment renforcer ce que j'avais comme bagage en animation de groupes. (S22)

3) Une dichotomie déplorée entre la théorie et la pratique

La contradiction perçue par les conseillers pédagogiques en exercice va même au delà de la simple dichotomie entre connaissances «abstraites» et connaissances «concrètes». En effet, ils vont jusqu'à déplorer dans son ensemble, la dichotomie qu'ils affirment avoir observée au cours de leur formation méthodologique entre la théorie et la pratique en général. Deux exemples, ici, éclairent leurs représentations de cette opposition qu'ils déplorent entre les contenus théoriques appris et la pratique qui se fait sur le terrain.

Le premier exemple concerne la méthode de l'étude de cas : les conseillers pédagogiques en exercice déplorent le fait que les connaissances théoriques apprises au sujet de cette méthode ne soient pas utilisables, par eux, sur le terrain, dans le cadre de résolutions de problèmes concrets :

(...) Mais il se trouve qu'effectivement, entre la théorie et la pratique là, il y a un fossé. Parce que ce qu'on nous a donné là, ça ne suffit pas pour que l'on puisse réellement produire l'étude de cas. La preuve est que quand on se trouve devant le cas, à vouloir l'étudier pour pouvoir avoir ce que nous voulons là, on est confronté à des problèmes, on ne sait plus ce qu'il faut faire, même, malgré la théorie qu'on a là, on est obligé de se référer à ceux qui sont sortis avant nous (d'autres conseillers pédagogiques plus anciens dans le métier) ou de courir encore aller revoir le professeur. (S26)

Le second exemple concerne certaines méthodes d'enseignement préconisées dans le cadre de leur formation diplômante, alors qu'elles sont souvent, soit inconnues soit non utilisées sur le terrain par les enseignants eux-mêmes à qui ils offrent une formation. Les sujets font référence, entre autres, aux méthodes inductives et aux méthodes déductives. Selon certains sujets, même la méthode active, dont l'utilisation est pourtant fortement recommandée par le ministère de l'enseignement de base, est presque inexistante sur le terrain, puisque c'est surtout la méthode traditionnelle (dite «dogmatique») que les enseignants utilisent pour enseigner à leurs élèves du primaire :

Une fois sur le terrain, quand nous observons les enseignants dans les classes, nous voyons qu'ils utilisent très peu ou pas du tout les techniques que nous apprenons. (S24)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

La qualité des méthodes ou techniques apprises est évaluée par les conseillers pédagogiques en formation sous deux principaux angles : (1) le caractère incomplet de certaines connaissances acquises et (2) la relation inadéquate entre les connaissances «abstraites» et les connaissances «concrètes» acquises. Nous examinons ces deux éléments dans l'ordre établi ci-dessus.

1) *Le caractère incomplet des connaissances*

Du point de vue des conseillers pédagogiques en formation, la plupart des connaissances relatives aux méthodes ou techniques de formation qu'ils ont apprises seraient incomplètes dans le sens qu'elles comporteraient certaines lacunes par rapport à l'ensemble des connaissances qu'ils auraient voulu acquérir. Ces sujets présentent ici trois raisons qui pourraient expliquer leur point de vue : (a) une modalité inadéquate de transmission des connaissances, (b) le manque de temps disponible pour approfondir les connaissances et (c) un apport insuffisant de la part de certains professeurs.

a) La modalité inadéquate de transmission des connaissances

Le fait que les cours étaient essentiellement offerts sous la forme d'exposés faits par les élèves-conseillers eux-mêmes serait, selon les conseillers pédagogiques en formation, une des raisons qui fait que les connaissances qu'ils apprennent sont incomplètes. En effet, les connaissances qu'ils apportent par le biais de leurs exposés ne seraient pas, selon eux, des connaissances nouvelles mais bien plutôt de simples répétitions de présentation de connaissances d'ordre général portant surtout sur des principes déjà connus par les élèves-conseillers pédagogiques en formation :

Quand on prend, par exemple, le cas des exposés plus précisément, c'est nous (...) qui faisons les recherches. On vient livrer (nous présentons) les connaissances comme ça, mais, le plus souvent, nous constatons qu'en fait, on passe le temps à se répéter. Par exemple, c'est presque toujours les définitions, les principes pédagogiques, c'est toujours la même chose (que nous présentons). (S11)

b) Le manque de temps disponible pour approfondir les connaissances

Pour les conseillers pédagogiques en formation, le caractère incomplet des connaissances acquises est également relié au fait qu'ils manqueraient de temps pour

acquérir les connaissances qu'ils désirent approfondir. Le nombre excessif d'exposés qu'ils sont appelés à faire pendant leur formation diplômante, est ici mis en cause, puisque la préparation de plusieurs exposés à la fois ne leur laisserait pas suffisamment de temps pour faire des recherches (documentaires) poussées dans le but d'approfondir chaque exposé :

Ils (les professeurs) ont tendance à tout centrer sur les exposés. Donc, parfois dans la semaine, nous avons (à présenter) trois ou quatre exposés pour un seul groupe. On ne peut pas (ainsi) faire beaucoup de recherches pour bien enrichir les exposés. (S16)

c) Un apport insuffisant de l'expertise de certains professeurs

Selon les conseillers pédagogiques en formation, leurs professeurs devraient mettre davantage leur expertise à profit afin de leur transmettre surtout des connaissances nouvelles permettant de compléter les connaissances déjà acquises par d'autres modalités :

Nous, nous attendons quand même à apprendre quelque chose de nouveau. (Selon) Moi, en tout cas, c'est au professeur de s'ingénier pour trouver quelque chose de nouveau (à présenter) aux stagiaires (élèves-conseillers). Donc, il faut que le professeur (...) s'y mette aussi pour que les stagiaires puissent apprendre quelque chose de nouveau. (S12)

2) La relation inadéquate entre les connaissances «abstraites» et les connaissances «concrètes» acquises

Les conseillers pédagogiques en formation déplorent eux aussi la disproportion entre la part trop importante de connaissances «abstraites» qu'ils ont acquises comparée à la part trop peu importante de connaissances «concrètes».

a) La part trop importante de connaissances «abstraites» déplorée

Les conseillers pédagogiques en formation, tout comme les conseillers pédagogiques en exercice, jugent de façon péjorative le fait que les connaissances qu'ils ont apprises leur aient été essentiellement transmises au moyen de présentations verbales ou de lectures. Les représentations qu'ils se font des connaissances dites «théoriques» sont précisées à partir des deux facteurs qu'ils relient à cette notion d'abstraction, soit l'absence d'expérimentation en situation réelle au cours de leur formation et les appréhensions qu'ils ont par rapport à leurs pratiques futures.

◆ L'absence d'expérimentation en situation réelle

L'absence d'expérimentation de certaines connaissances d'ordre méthodologique acquises pendant la formation est déplorée. Les conseillers pédagogiques en formation affirment qu'une telle expérimentation en situation réelle leur aurait permis de compléter les connaissances «abstraites» par des connaissances «concrètes», afin de faire de ces dernières des outils utilisables pour leurs futures interventions auprès des enseignants qu'ils seront appelés à former. Ceci les aurait mieux préparés à leur futur rôle de conseiller pédagogique :

Comment cet enseignement se fait : il n'y a pas d'expériences au cours de cet enseignement à proprement dite. Ce qui fait que bon, tout est fait de façon je dirais abstraite. On n'a pas vraiment l'occasion comme ça de voir les dispositions (modalités concrètes) qui nous permettent effectivement de mettre en application c'est surtout de l'abstraction qui domine dans cet enseignement (S12)

◆ Les appréhensions des conseillers pédagogiques en formation par rapport à leurs pratiques futures

Les conseillers pédagogiques en formation affirment que le fait d'avoir appris des connaissances essentiellement «théoriques», non directement applicables dans leurs futures interventions auprès des enseignants, provoque chez eux certaines appréhensions en ce sens qu'ils ne se sentiraient pas solidement outillés pour intervenir auprès des enseignants de manière aussi efficace qu'ils le souhaiteraient :

Au bout d'une année ou deux, tu n'as pas grand-chose dans la tête. Peut-être que tu as ça (tu as des connaissances) mais tu ne comprends pas suffisamment pour expliquer à celui (un enseignant) qui va t'en demander. (S14)

b) Des connaissances «concrètes» souhaitées

Les connaissances «concrètes» sont souhaitées par les conseillers pédagogiques en formation. Leur acquisition est vue de façon positive, bien que l'acquisition de telles connaissances pendant leur formation soit jugée insuffisante. Le souhait des connaissances «pratiques» apprises dans des mises en situations réelles tiendrait surtout au fait que de telles connaissances permettent, selon eux, de faire un lien entre les théories acquises pendant les cours en salle de classe et la réalité concrète sur le terrain :

Mais on ne nous a pratiquement pas envoyés sur le terrain, nous mettre en situation concrète, pour dire : «Vous observez, par rapport aux cours que vous avez reçus, vous prenez des notes et après on se retrouve pour faire des critiques». On n'a jamais fait ça, et on part sur le terrain, donc, c'est un manque. (S11)

La pertinence des modalités de formation

Dans la section antérieure, nous avons examiné comment les sujets appréciaient la pertinence des contenus de formation qu'ils ont appris, sous l'angle de l'utilité et de la qualité. Dans la présente section nous nous intéressons maintenant aux jugements que les sujets, en fonction de leurs propres démarches d'apprentissage, portent sur les modalités de formation utilisées par leurs professeurs ou leurs formateurs.

Les modalités de formation sont vues ici comme étant la manière dont les connaissances ont été enseignées (Legendre, 1993) aux conseillers pédagogiques par les professeurs intervenant dans le cadre de la formation professionnelle continue de ces derniers.

Nous examinons la pertinence des modalités de formation d'abord selon les conseillers pédagogiques en exercice, ensuite selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Lorsqu'ils ont été invités à porter un jugement sur la pertinence des modalités de formation utilisées par leurs professeurs ou leurs formateurs dans le cadre de leur propre formation à titre de conseiller pédagogique, les conseillers pédagogiques en exercice ont choisi de se prononcer sur quatre méthodes ou techniques utilisées comme modalités principales dans ce contexte. Il s'agit de (1) l'exposé, de (2) la méthode par alternance, (3) du stage pratique sur le terrain et 4) des méthodes participatives. Nous allons examiner dans l'ordre ci-dessus, l'appréciation que ces sujets font de la pertinence de ces différentes modalités de formation.

1) La modalité de l'exposé

Avant d'apprécier l'appropriation de la méthode de l'exposé par rapport à leurs propres apprentissages, les conseillers pédagogiques en exercice en distinguent d'abord trois formes qui auraient été utilisées comme modalités lors des formations qui leur ont été offertes. Ce sont le cours magistral traditionnel présenté par les professeurs; l'exposé présenté par les élèves-conseillers, une variante aussi traditionnelle que l'exposé magistral et l'exposé interactif, une autre variante de l'exposé traditionnel, relativement plus participative toutefois. Pour chacune de ces trois méthodes qui caractérisent les modalités de prestation de la formation des conseillers pédagogiques, les sujets apprécient des aspects différents, tantôt positifs, tantôt négatifs, des inconvénients ou des avantages ou encore des limites de l'une ou l'autre des trois formes d'exposé. Nous retrouvons ainsi (a) le cours magistral traditionnel, jugé comme étant sous-utilisé bien que nécessaire; (b) l'exposé des élèves-conseillers pédagogiques, jugé comme étant mal organisé et inégalement profitable, et, finalement, (c) l'exposé interactif jugé davantage favorable à l'apprentissage. Nous examinons dans l'ordre ci-dessous les explications se rapportant à ces différentes appréciations.

a) Le cours magistral traditionnel : sous-utilisé, bien que nécessaire

Dans l'appréciation que les conseillers pédagogiques en exercice font de la pertinence du cours magistral des professeurs, il ressort qu'ils sont insatisfaits de l'utilisation qui en a été faite en tant que modalité de formation. Ils seraient surtout insatisfaits à cause de la sous-utilisation de la modalité du cours magistral offert par les «professeurs-experts» eux-mêmes alors que, selon eux, cette modalité serait une nécessité pour assurer un apprentissage adéquat.

◆ La sous-utilisation du cours magistral

Les conseillers pédagogiques en exercice déplorent surtout le fait que le cours magistral ait été trop peu utilisé comme modalité d'enseignement lors de leur formation institutionnelle diplômante, alors qu'ils s'attendaient à ce que les professeurs s'impliquent davantage, par le biais du cours magistral, pour leur transmettre plus de connaissances pertinentes pour leur formation :

(...) Parce que si le professeur fait au moins quelque chose avant de vous dire de faire aussi (de participer en faisant aussi des exposés), ça

vaut mieux. Mais si c'est toujours nous (les élèves-conseillers) qui faisons (les exposés), ça ne va pas. (S23)

◆ La nécessité du cours magistral

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les professeurs, à titre d'experts dans leurs disciplines respectives, se devaient de transmettre aux élèves-conseillers qu'ils étaient, par le moyen de cours magistraux, les connaissances valides auxquelles ils s'attendaient d'avoir accès :

C'est vrai que nous (les élèves-conseillers) arrivons à l'école (formation diplômante) avec un minimum de bagage (connaissances), mais je dis qu'en plus des exposés (que nous faisons), il faut que les professeurs interviennent souvent pour renforcer les exposés (faits par les élèves-conseillers) et, même, pour les cours théoriques, il faut qu'ils donnent beaucoup plus de bagage. (S22)

b) L'exposé des élèves-conseillers : mal organisé et inégalement profitable

Les conseillers pédagogiques en exercice jugent que la modalité de l'exposé présenté par les élèves-conseillers, telle qu'utilisée dans le cadre de leur formation institutionnelle diplômante, était inadéquate pour l'apprentissage des contenus de leur formation et ceci, pour deux raisons. Il y aurait une mauvaise organisation de la forme de l'exposé des élèves-conseillers et aussi une possibilité inégale des élèves-conseillers d'apprendre d'une manière satisfaisante. Selon ce que les conseillers pédagogiques en exercice ont retenu de leur expérience de formation, cette inadéquation vis-à-vis de l'apprentissage n'empêcherait pas que cette forme de l'exposé soit perçue par eux comme ayant été utile pour leur développement personnel.

◆ La mauvaise organisation de la forme de l'exposé des élèves-conseillers

La mauvaise organisation de la forme de l'exposé des élèves-conseillers se traduirait par une utilisation abusive de cette forme d'exposé combiné à un manque de soutien de la part des professeurs.

L'utilisation abusive

L'utilisation abusive concerne le fait que sur un plan quantitatif, il y aurait un excès dans l'utilisation de la forme de l'exposé préparé uniquement par les élèves-conseillers :

En tout cas, il y a des professeurs qui passent, par exemple, toute l'année ou les deux ans à donner des exposés. Seulement une série d'exposés à faire. Si vous (les élèves-conseillers) faites, après, quand ça (la série d'exposés) c'est épuisé, on (les professeurs) vous redonne une nouvelle série d'exposés. (S23)

Le manque d'appui de la part de certains professeurs

Pour ce qui concerne le manque d'appui de la part de certains professeurs aux élèves-conseillers, il concernerait surtout les professeurs qui leur demandaient de présenter des exposés sans leur fournir l'aide ou le soutien nécessaires à la préparation de ces exposés :

Le professeur devrait par exemple vous (élèves-conseillers) dire : «ici on parle de ça de telle façon, je vous invite à aller consulter tel document, consultez telle personne qui a vraiment des connaissances sur la question». Il vous oriente. L'élève (élève-conseiller) a besoin d'être orienté, avec des choses, des trucs précis. (...) Mais ici (formation diplômante), on vous dit : «Faites des exposés, vous (tel groupe), vous allez traité tel thème». Je ne dis pas que le travail n'est pas du tout guidé, mais ce n'est pas un travail aussi guidé que ça». (S21)

◆ L'inégalité des apprentissages entre les élèves-conseillers

Quant à l'apprentissage des connaissances véhiculées, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, le bénéfice qu'apporterait la présentation des exposés par les élèves-conseillers eux-mêmes serait fonction de l'implication réelle de chacun de ces élèves-conseillers par rapport à la préparation et à la présentation de ces exposés. En effet, ceux qui préparent et présentent un exposé sur un thème donné pourraient retirer, selon eux, un certain bénéfice de ce travail :

Et cette méthode d'exposé, là, en tout cas, ça ne profite pas tellement aux gens (élèves-conseillers). Peut-être ceux (élèves-conseillers) qui préparent l'exposé apprennent. (S26)

Les exposés, ça, c'est bon parce que, ça permet aux gens (élèves-conseillers) de faire des recherches. Au niveau de la théorie, également, ils acquièrent quelque chose (des connaissances) puisqu'ils lisent les livres. (S22)

Mais les conseillers pédagogiques en exercice estiment que les avantages retirés par les élèves-conseillers qui présentent les exposés seraient tout de même faibles, puisque ces derniers n'ont pas le temps nécessaire pour approfondir et intégrer

les connaissances recueillies en vue des exposés étant donné le nombre excessif d'exposés qu'ils ont à présenter dans une période de temps restreinte :

Il y a d'abord les conditions de travail : vous n'avez pas seulement un exposé à faire; vous avez plusieurs exposés à faire, puisque chacun (chaque professeur) vient et donne des exposés à faire. Les conditions de travail sont telles que, souvent, vous vous (les élèves-conseillers qui font le même exposé) répartissez les rôles : «un tel vous allez traiter telle partie, un tel, telle autre (partie de l'exposé à présenter par les élèves-conseillers en groupes)». (S21)

Pour certains conseillers pédagogiques en exercice, cette forme d'exposé ne permettrait pas non plus une appropriation des connaissances, puisque, selon eux, ceux-là mêmes qui présentent les exposés semblent jouer un simple rôle d'intermédiaires chargés de «cueillir» des informations et de les «reproduire» devant leurs collègues; ils n'auraient pas le temps nécessaire pour effectuer un travail d'analyse personnelle et d'intégration des connaissances ainsi recueillies :

Bon, on (les élèves-conseillers d'un groupe présentant un exposé) vient, on restitue nos exposés, bon, il y a des critiques (des autres élèves-conseillers qui ne font pas partie du groupe qui expose). Mais ce n'est pas profitable. (S26)

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques en exercice affirment que l'utilisation de cette forme d'exposé bénéficie peu à ceux qui ne préparent pas et ne présentent pas un exposé donné, puisque ces derniers se retrouvent dans un rôle de «simples figurants» pendant l'exposé et adoptent une attitude passive qui peut aller jusqu'à une indifférence manifeste :

(...) Mais ceux qui (les élèves-conseillers qui ne font pas partie du groupe qui expose) sont là, qui écoutent là, n'apprennent pas grand-chose, parce qu'ils n'ont pas participé à l'élaboration (de l'exposé). Ils sont là, ils finissent, ils écoutent. Après, bon, ils sont là, certains posent des questions, mais d'autres, ça ne les intéresse pas. Bien sûr, il y a des questions, quoi. Après l'exposé, il y a des débats ! Mais... le plus souvent, les élèves (élèves-conseillers) ne se sentent pas concernés. (S26)

◆ L'exposé des élèves-conseillers : utile pour leur développement personnel

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, malgré les avantages limités sur le plan de l'apprentissage des connaissances véhiculées, l'exposé des élèves-conseillers aurait des effets positifs certains sur le plan de leur développement personnel. Deux de ces effets positifs ont été soulignés par les conseillers pédagogiques en exercice.

L'un de ces effets positifs du recours à la modalité de l'exposé des élèves-conseillers pédagogiques sur leur développement personnel, prendrait la forme d'un accroissement de leur confiance en eux-mêmes. Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent cet accroissement de la confiance en soi comme étant une conséquence du fait d'avoir eu à présenter des exposés à leurs pairs (élèves-conseillers) : ils auraient appris en pratiquant. Cette forme d'apprentissage leur aurait surtout permis de développer des habiletés d'argumentation ou de présentation de contenus et d'être ainsi à l'aise lorsqu'ils présentent des exposés dans le cadre de leurs propres interventions auprès des enseignants. Cependant, c'est à *posteriori*, une fois en exercice seulement, qu'ils se sont rendu compte que cette modalité de formation avait eu ces effets positifs sur eux :

Et aussi, le fait d'accepter d'exposer devant les autres, ça forme. Parce qu'au début, quand on (élèves-conseillers) était rentré à l'ECAP (lieu de la formation diplômante), le fait d'être devant les autres comme ça, alignés, on est intimidé, on perd les mots. Par la suite, on s'est rendu compte que c'était formateur. C'est formateur du moins quand on s'est retrouvé sur le terrain (en exercice). (S26)

Un second effet positif de l'utilisation de cette modalité de l'exposé des élèves-conseillers, selon les conseillers pédagogiques en exercice, se rapporte à un certain développement de compétences en recherche documentaire, dans le sens que les conseillers pédagogiques en exercice se disent plus compétents qu'avant leur formation dans le repérage et l'analyse d'informations écrites :

C'est formateur dans la mesure où, quand nous étions à l'ECAP, les exposés là, tu es obligé de faire les recherches toi-même. (S26)

c) L'exposé interactif : favorable à l'apprentissage

Les conseillers pédagogiques en exercice semblent manifester une certaine satisfaction vis-à-vis de l'exposé interactif qui serait un exposé par lequel un professeur véhicule les connaissances au moyen d'échanges entre lui et ses élèves-conseillers pédagogiques. Cette satisfaction vis-à-vis de cette variante de l'exposé tiendrait à deux raisons : La première concerne le fait que cette forme d'exposé permettrait de valoriser les connaissances des élèves-conseillers ou des conseillers pédagogiques en exercice et, la deuxième raison concerne le fait que cette modalité permettait une meilleure appropriation des connaissances par les conseillers pédagogiques en formation.

◆ L'exposé interactif : favoriserait l'appropriation des connaissances apprises

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, l'exposé interactif, à cause surtout des échanges qu'il permet entre les professeurs et les élèves-conseillers ou les conseillers pédagogiques en exercice sur la base de leur propre expérience, favorise chez ces derniers une meilleure intégration des connaissances :

Par exemple, j'ai eu deux professeurs que j'ai eu la chance de pouvoir comparer. L'un donne beaucoup de contenus théoriques, mais pratiquement, je peux dire que ça me donne tout juste des idées, mais réellement, je n'arrive pas à m'approprier le contenu. Par contre, l'autre n'a jamais dicté de cours, ne donnait pas de cours théoriques en tant que tels, c'est sur la base des échanges que nous avons, qu'il faisait un petit résumé de cours. Mais cela nous donnait des pistes pour les recherches sur les thèmes qu'on a eus à traiter avec lui. Moi je retenais beaucoup plus. (S22)

L'exposé interactif : valorise les connaissances des élèves-conseillers ou des conseillers pédagogiques en exercice.

La seconde raison de satisfaction des conseillers pédagogiques en exercice se rapporte, selon eux, au fait que leurs professeurs ou leurs formateurs prenaient en compte et encourageaient les connaissances produites par eux en tant qu'apprenants pendant les échanges qui sont encouragés. Ceci constituerait, en quelque sorte, pour ces sujets, une sorte de reconnaissance de la pertinence et de la validité de leurs propres connaissances. De plus à travers cette valorisation de leurs connaissances, ces conseillers pédagogiques affirment s'être sentis valorisés eux-mêmes, en tant qu'individus tant sur le plan personnel que professionnel :

Il y a des professeurs que j'ai particulièrement appréciés. Ils font appel à la recherche même et aux connaissances des élèves (élèves-conseillers). Ils viennent, ils font un petit sondage (sur les connaissances préalables des élèves-conseillers) et à partir de là, ils donnent leur cours, en résumant ce que les élèves ont dit et en ajoutant un plus. (S22)

Les types de formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que deux des trois variantes de l'exposé, soit le cours magistral et l'exposé des élèves-conseillers pédagogiques, ont été principalement utilisées lors de leur formation diplômante tandis que la troisième variante, l'exposé interactif, a surtout été utilisée lors de certaines formations ponctuelles.

2) *La méthode par alternance*

La méthode par alternance consisterait, rappelons-le, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à expérimenter périodiquement les connaissances apprises pendant les cours en salle de classe en situation réelle auprès d'un enseignant dans la classe de ce dernier.

Les conseillers pédagogiques en exercice sont satisfaits de l'utilisation de la méthode par alternance comme modalité utilisée dans le cadre de leur formation. La principale raison qui justifie leur satisfaction se rapporte au fait que la méthode par alternance leur aurait permis de développer des habiletés techniques (concernant l'ancienne méthode de visite de classe) et leur permettrait ainsi d'être plus à l'aise dans l'utilisation des connaissances acquises pour leurs interventions auprès des enseignants qu'ils forment :

Après le cours *théorique (portant sur la méthode)* de visite de classe, il y a la pratique qu'on fait dans les classes. Et chaque stagiaire (*élève-conseiller en stage*) est amené, par exemple, à faire l'entretien après l'observation des leçons (*présentées par les enseignants*). On fait l'entretien à tour de rôle avec les maîtres (*enseignants*) concernés. Le professeur et les autres collègues présents prennent des notes. Après on critique le stagiaire. (S24)

Les types de formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que la méthode par alternance a été utilisée dans le cadre de leur formation diplômante de longue durée.

3) *Le stage pratique sur le terrain*

Une troisième modalité de formation que les conseillers pédagogiques en exercice ont mentionnée comme ayant été utilisée dans le cadre de leur formation est le stage pratique. Précisons que le stage pratique des élèves-conseillers se déroule dans une circonscription scolaire de l'enseignement primaire sous la supervision de l'inspecteur, chef de la circonscription et du conseiller pédagogique en exercice titulaire dans la circonscription.

Les conseillers pédagogiques en exercice expriment également une satisfaction par rapport à cette modalité pour deux raisons : la première raison est que le stage

pratique est perçue comme un complément essentiel aux cours théoriques, en ce sens qu'il leur permettrait de prendre conscience des problèmes réels qu'ils vont rencontrer dans leurs interventions auprès des enseignants :

Bon, maintenant en ce qui nous (les élèves-conseillers) concerne, en tout cas, il faut se dire que ce qui a surtout complété notre formation, c'est la formation pratique. Parce que la formation théorique, c'est surtout la première année. La deuxième année se termine par une formation pratique. C'est vraiment, pour beaucoup, au niveau de cette formation pratique-là que certains problèmes sont abordés, notamment, l'étude de cas. (S21)

Le stage pratique sur le terrain permettrait aussi à ces sujets, toujours selon eux-mêmes, de se rendre compte de la congruence entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire de faire le lien, dont ils déplorait l'absence (cf. 2.1.1.2), entre les connaissances théoriques apprises dans les salles de cours et la réalité rencontrée sur le terrain :

Moi, je pense qu'il faut la théorie, mais surtout, qu'il faut insister sur la pratique. Parce qu'on (les élèves-conseillers) se rend compte que c'est surtout quand on va en stage pratique, c'est là qu'on apprend beaucoup. Parce que la situation que l'on vit quand on sort (en stage) dans les classes pour les visites de classes ou pour encadrer les maîtres (enseignants) on se rend compte que sur le terrain, ce n'est pas la même réalité (que le cours théorique). (S22)

Type de formation

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, le stage pratique est effectué dans le cadre de leur formation diplômante de longue durée.

4) *Les méthodes participatives*

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que les méthodes participatives sont des modalités de formation pertinentes pour deux principales raisons. Une première raison se rapporte au fait que les méthodes participatives favoriseraient l'apprentissage des connaissances qu'ils ont étudiées et une deuxième raison se rapporte au fait que ces méthodes valoriseraient également les conseillers pédagogiques eux-mêmes en tant qu'apprenants.

a) Les méthodes participatives : favorables à l'apprentissage

Plusieurs conseillers pédagogiques en exercice affirment que l'utilisation des méthodes participatives par leurs professeurs en tant que modalités de formation auraient permis de réaliser des apprentissages réels des connaissances à l'étude chez eux. Ils associent surtout ce caractère favorable à l'apprentissage au fait que ces méthodes participatives aient suscité chez eux une réflexion approfondie. En effet, ils affirment que les méthodes participatives, en leur donnant l'occasion de participer à diverses activités d'apprentissages qui favorisaient la réflexion aussi bien individuelle que collective, leur auraient permis de construire eux-mêmes leurs connaissances sous la supervision des professeurs qui jouent essentiellement un rôle de personne ressources :

Quand je prends le cas de l'élaboration des outils d'évaluation, pratiquement, on vous (les conseillers pédagogiques en formation) donne un temps pour proposer des outils d'évaluation. Vous êtes obligé de réfléchir pour concevoir. On vous met en atelier. Vous vous appropriez d'abord cet outil. Donc, ça veut dire que chacun essaie de lire et de comprendre le contenu et s'il y a des points d'ombre, vous en discutez en plénière. Ça veut dire que vous avez fait une première recherche. Si dans le groupe la question n'est pas élucidée, elle est envoyée en plénière et c'est à ce niveau qu'avec les apports des uns et des autres, la question trouve sa solution. Et, au plus haut niveau, si cela ne l'est pas, les encadreurs (les professeurs ou les formateurs) qui sont là, vous apportent l'information. (S21)

b) La valorisation des conseillers pédagogiques

Le fait que les conseillers pédagogiques en exercice participent activement à la construction des connaissances véhiculées lors d'une activité de formation et surtout la prise en compte de ces connaissances constitueraient pour eux une valorisation d'eux-mêmes, c'est-à-dire une reconnaissance de leur propre valeur, de leur compétence par rapport au sujet à l'étude, puisqu'ils sont invités même à participer à l'élaboration des contenus. Aussi se sentent-ils valorisés eux-mêmes en tant que personnes apprenantes et en trient-ils une certaine satisfaction personnelle :

Quand vous (les participants à une formation) arrivez tous ensemble (dans le cadre d'un travail de réflexion en grand groupe), donc, tout ce qui est au tableau-là, vous avez contribué à bâtir ça. (S26)

De plus, notons que les conseillers pédagogiques en exercice affirment que l'utilisation même de ces méthodes participatives par leurs professeurs ou formateurs dans le cadre de leur formation, a constitué pour eux l'occasion d'apprendre ces méthodes, puisqu'elles ne leur ont pas été enseignées en tant que contenus spécifiques de formation comme tel :

J'ai beaucoup appris, en fait, ils (les professeurs ou formateurs) nous ont donné la possibilité de voir qu'en fait, on pouvait utiliser d'autres méthodes (des méthodes participatives), en mettant même les gens dans une situation d'exercice. (S22)

Alors, cela (les méthodes participatives utilisées par les professeurs ou les formateurs) aussi nous permet, quand nous sommes sur le terrain (en exercice), de faire participer les enseignants en les renvoyant de la même façon : ils recherchent eux-mêmes, ils expliquent et il y a certaines questions même qui ne reviennent pas en plénière, parce qu'en ateliers, ils ont déjà pu résoudre le problème. Voilà, je pense que c'est une méthode de formation que nous avons en fait transposée au niveau de la circonscription (direction locale de l'enseignement primaire). (S21)

Types de formation

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que c'est surtout lors des formations ponctuelles que ces méthodes participatives sont utilisées par leurs formateurs. Il a été fait mention une seule fois d'utilisation d'une méthode participative pendant la formation diplômante.

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Lorsque les conseillers pédagogiques en formation ont été invités à porter un jugement sur la pertinence des modalités de formation utilisées par leurs professeurs dans le cadre de leur propre formation, ils ont choisi de se prononcer sur trois méthodes, soit (1) l'exposé, (2) la méthode par alternance (3) le stage pratique sur le terrain. Eux aussi font ressortir des aspects positifs, négatifs, des avantages, des inconvénients et des limites. Nous allons examiner dans l'ordre ci-dessus, l'appréciation que ces sujets font de la pertinence de ces trois différentes modalités de formation.

1) L'exposé

Les conseillers pédagogiques en formation donnent leur appréciation en rapport avec deux variantes de l'exposé traditionnel, soit le cours magistral présenté par les professeurs et l'exposé des élèves-conseillers eux-mêmes. Dans leurs appréciations de

ces deux variantes de l'exposé, ils font ressortir surtout des aspects négatifs. Ils trouvent eux aussi que (a) le cours magistral est sous-utilisé bien que nécessaire pour une formation adéquate et que (b) l'exposé des élèves-conseillers est mal organisé.

a) Le cours magistral des professeurs : sous-utilisé bien que nécessaire

Lorsque les conseillers pédagogiques en formation apprécient les cours magistraux qui leur sont offerts par leurs professeurs en tant que modalité de formation, ils font surtout ressortir leur insatisfaction. Cette insatisfaction s'expliquerait par le fait que la modalité du cours magistral est sous-utilisée, bien qu'il soit nécessaire pour leur formation.

◆ La sous-utilisation du cours magistral

Les conseillers pédagogiques en formation déplorent, en effet, le fait que les cours magistraux préparés et présentés par leurs professeurs soient trop peu nombreux. Cela serait contraire à leurs attentes : ces sujets souhaiteraient plutôt, une plus grande implication de leurs professeurs au moyen de cours magistraux afin que ces derniers leur transmettent davantage de connaissances pour compléter celles que les élèves-conseillers produisent eux-mêmes, et aussi pour assurer une présentation et une compréhension plus claires des connaissances qui sont essentielles à leur formation :

Moi, j'aurais proposé que les professeurs fassent quand même un minimum de cours (magistraux) et le reste-là, les stagiaires (les élèves-conseillers) complètent avec des exposés. (S16)

Là (les parties du programme) où on pense que les professeurs allaient mettre l'accent pour nous donner des cours (des cours magistraux) clairs, chacun (des professeurs) vient, donner des exposés (des exposés à présenter par les élèves-conseillers). (S14)

◆ Le cours magistral du professeur : une nécessité

Les conseillers pédagogiques en formation se représentent les cours magistraux de leurs professeurs comme étant une nécessité dans le sens que ces cours seraient, selon eux, indispensables pour que leur propre formation soit adéquate. Cette nécessité du cours magistral tiendrait à deux principales raisons. En effet, la première raison, selon les conseillers pédagogiques en formation, serait que c'est au moyen des cours magistraux que les professeurs peuvent leur transmettre des connaissances valides, c'est-à-dire des connaissances fondées sur une solide recherche documentaire et présentées par ces personnes avisées, ces « experts » que seraient leurs professeurs :

On (les professeurs) pense que parce que tu fais des fouilles (des recherches documentaires) que tu trouves (des choses pertinentes). (...) Il faut que le professeur aussi, de temps en temps, fassent des fouilles. (S11)

La deuxième raison justificative du caractère nécessaire des cours magistraux des professeurs tient au fait que, pour ces conseillers pédagogiques en formation, la présentation de cours magistraux par leurs professeurs même serait en soi, un modèle à imiter, une démonstration de «comment présenter» un exposé d'une manière appropriée et utile. Ainsi la pratique même de leurs professeurs serait un terrain d'apprentissage pour eux. Ce qui nous semble surprenant ici, c'est qu'en parlant de «modèle» de méthode d'intervention à apprendre, ces sujets ne font allusion qu'à la méthode du cours magistral :

Il faut aussi voir et puis copier. Mais maintenant si on vient et on vous dit : «c'est vous qui allez faire» (ce sont les élèves-conseillers qui vont présenter les exposés). Le modèle (l'exemple du professeur) est aussi important, même s'il n'y a pas de modèle type. (S15)

b) Les exposés des élèves-conseillers pédagogiques : mal organisés

Les conseillers pédagogiques en formation jugent aussi que l'utilisation qui est faite de la modalité des exposés présentés par les élèves-conseillers pédagogiques, dans le cadre de leur formation diplômante est inadéquate, surtout parce qu'elle serait mal organisée. Cette mauvaise organisation prendrait deux formes, soit une utilisation abusive de cette forme d'exposé et le fait que ces exposés tiennent lieu d'évaluation sommative.

◆ Une utilisation abusive

Les conseillers pédagogiques en formation trouvent également que l'utilisation de la modalité des exposés présentés par eux-mêmes en tant qu'élèves-conseillers est abusive parce que le nombre d'exposés qu'ils ont à présenter serait excessif.

Ils ont tendances à tout centrer sur les exposés (fait par les élèves-conseillers), donc, parfois, dans la semaine nous avons trois à quatre exposés pour un seul groupe. Il y a trop, trop, trop d'exposés. (S16)
Dès lors qu'il s'agit de recherche, on (le groupe d'élèves-conseillers qui doit présenter un exposé) dit : «Bon, voilà une introduction que l'on peut prendre en entier». Est-ce que franchement, dans ces conditions, le stagiaire (l'élève-conseiller) se forme ? Est-ce qu'il participe à sa formation ? (S13)

- ◆ Le fait que les exposés réalisés par les élèves-conseillers tiennent lieu d'évaluation sommative de leurs apprentissages

Une autre raison de mauvaise organisation de la modalité de l'exposé présenté par les élèves-conseillers pédagogiques, est que ces exposés, en plus de tenir lieu de cours, tiennent lieu d'épreuve d'évaluation sommative de leurs apprentissages. Un effet négatif de ce dernier aspect serait qu'il s'empêcherait même souvent les élèves-conseillers de proposer des critiques ou des réflexions personnelles sur les informations qu'ils auraient trouvées au cours de leurs lectures en vue de la préparation de leurs exposés. Cette prudence tiendrait au fait qu'ils croient que, si leurs analyses ou leurs réflexions sont en contradiction avec la pensée de leurs professeurs, ces derniers pourraient leur attribuer une faible note, ce qui pourrait mettre en danger leur réussite dans le cadre de leur formation diplômante :

Mais, malheureusement, ces exposés ne sont pas organisés de sorte qu'on (les élèves-conseillers) puisse effectivement faire des recherches. Le problème est qu'on (les professeurs) nous habitue à cette crainte de note (l'évaluation sommative). (...) Qu'est ce qui va m'arriver si j'essaie, par exemple, d'avancer mes propres thèses personnelles par rapport à ce que j'aurai trouvé ? Si tu n'as pas la même vision que le professeur, ça peut être un risque... (S13)

2) La méthode par alternance

Lorsque les conseillers pédagogiques en formation portent un jugement sur la méthode par alternance. Ils affirment que cette méthode favorise leur apprentissage, principalement à cause de deux facteurs, soit (a), le fait qu'ils soient mis en situation pratique et (b) le fait qu'ils reçoivent de la rétroaction de leurs pairs et de leur professeur.

a) La mise en situation réelle

Les conseillers pédagogiques en formation, croient que le fait d'expérimenter, en situation réelle, sur le terrain, des connaissances théoriques apprises dans une salle de classe constitue un facteur favorable à l'intégration et l'appropriation des connaissances qu'ils peuvent acquérir ainsi :

Dans un second temps, nous partons effectivement pour la mise en application de cette théorie. (S12)

b) La rétroaction des pairs et du professeur

Pour ce qui est de l'expérimentation en situation réelle, des connaissances acquises pendant le cours théorique, ce serait surtout la rétroaction du professeur et des autres élèves-conseillers présents qui leur aurait permis de compléter leurs connaissances théoriques en y ajoutant des habiletés techniques. Ceci leur permettrait d'être ainsi davantage compétents :

(...) Les entretiens sont menés à tour de rôle et le groupe (l'ensemble des élèves-conseillers présents) critique chaque fois ceux-là qui ont eu à mener l'entretien..., et le professeur (aussi). (S12)

Soulignons que les conseillers pédagogiques en formation déplorent le fait que la méthode par alternance ne soit pas utilisée plus fréquemment, ce qui leur aurait permis de faire davantage de liens entre la théorie et la pratique :

Mais seulement ce n'est pas dans toutes les disciplines que vous avez l'occasion, effectivement de voir l'application. De voir la concordance (...) entre la méthode que le professeur nous a donnée et la réalité. (S12)

3) Le stage pratique

Les conseillers pédagogiques en formation eux aussi trouvent que le stage pratique est un complément essentiel aux cours théoriques qu'ils reçoivent lors de leur formation diplômante parce qu'il leur permettrait de «vivre la réalité de l'intervention» du conseiller pédagogique et de prendre ainsi conscience des types de problèmes que tout conseiller pédagogique est appelé à rencontrer lorsqu'il est en exercice

Moi, je pense que ce serait mieux, pour que la formation soit complète... (...), il faut que le stagiaire (l'élève-conseiller) soit sur le terrain pour vivre concrètement les difficultés. Là, on peut voir des difficultés qui peuvent naître (les difficultés qu'ils peuvent rencontrer). (S11)

Vu les problèmes que les conseillers pédagogiques vivent sur le terrain, en tout cas, je mettrais l'accent surtout sur le stage pratique. Vous voyez, nous venons par exemple de faire un stage en circonscription (sous-direction de l'enseignement de base), et, au cours de ce stage, nous avons vraiment vécu les réalités du terrain. Or, si nous sommes à l'école (lieu de la formation diplômante) ici seulement, si on se contentait de la théorie, les réalités vont nous échapper. (S12)

De plus, toujours selon ces conseillers pédagogiques en formation, le stage pratique leur permettrait aussi de voir comment les conseillers pédagogiques déjà en

exercice procèdent pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent au cours de leur pratique. Ceci pourrait constituer une source d'inspiration pour leurs propres pratiques futures de conseillers pédagogiques :

(...) Et voir comment le conseiller pédagogique sur place a pu quand même juguler par exemple ces difficultés (...). (S11)

5.2.2.2 L'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises

La deuxième sous-dimension correspondant à l'appréciation s'intéresse au jugement que portent les sujets interviewés par rapport à l'adaptabilité des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises lors de leur formation méthodologique. Cette adaptabilité est définie ici comme étant l'adéquation ou l'inadéquation entre les méthodes ou techniques apprises par les sujets interviewés et certaines caractéristiques de leur contexte d'intervention à titre de conseillers pédagogiques auprès des enseignants au niveau primaire. Nous analysons les représentations que les sujets se font de l'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises en fonction de deux éléments, soit **l'adaptabilité socioculturelle** (1) et **l'adaptabilité pédagogique** (2). Chacun de ces éléments est abordé d'abord selon les conseillers pédagogiques en exercice puis selon les conseillers pédagogiques en formation.

1) L'adaptabilité «socioculturelle»

L'adaptabilité «socioculturelle» réfère à l'adéquation ou l'inadéquation entre les méthodes ou techniques apprises et certaines caractéristiques socioculturelles du milieu d'intervention spécifiques des conseillers pédagogiques.

Dans la définition de l'élément adaptabilité «socioculturelle» de notre cadre de référence, nous entendions certaines caractéristiques qui seraient liées au contexte socioculturel bukinabè caractérisant le milieu d'intervention des conseillers pédagogiques telles que ces derniers se les représentent. Cependant, les sujets affirment ne pas percevoir un lien direct entre le contexte socioculturel dans son sens large et les méthodes ou techniques de formation des enseignants. Ils ont plutôt abordé cette question des caractéristiques «socioculturelles» dans un sens restreint, se limitant à apprécier l'adéquation de certaines méthodes ou techniques qu'ils avaient acquis en ne faisant référence de façon implicite ou explicite qu'à certaines caractéristiques

d'ordre socioprofessionnel des enseignants auprès de qui ils interviennent. Il convient de préciser que, contrairement aux conseillers pédagogiques en exercice qui se réfèrent plutôt à leur rôle de conseillers pédagogiques, les conseillers pédagogiques en formation semblent plutôt se représenter les caractéristiques «socioculturelles» de manière très proche de ce que eux-mêmes ont eu comme caractéristiques lorsqu'ils étaient au primaire

Selon les conseillers en exercice

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent l'adaptabilité de certaines méthodes ou techniques en fonction de certains comportements de préférence ou de rejet que leurs enseignants manifestent en rapport avec quatre principales méthodes ou techniques que ces conseillers pédagogiques ont acquis lors de leur formation méthodologique. La préférence ou le rejet de ces méthodes ou techniques par leurs enseignants s'expliquerait par certaines caractéristiques «socioculturelles» de ces enseignants. Nous aborderons, dans un premier temps, les comportements des enseignants tels que se les représentent les conseillers pédagogiques en exercice, soit a) la préférence ou le rejet de certaines méthodes ou techniques et, dans un second temps, b) les caractéristiques «socioculturelles» des enseignants qui expliqueraient, selon les conseillers pédagogiques en exercice, leurs comportements de préférence ou de rejet.

a) La préférence ou le rejet de certaines méthodes ou techniques par les enseignants

Les conseillers pédagogiques en exercice font part de leurs représentations des réactions des enseignants en affirmant que ces derniers préfèrent nettement l'exposé magistral classique ainsi que la nouvelle méthode de visite de classe. Ces conseillers pédagogiques affirment également que leurs enseignants s'opposent à l'utilisation des méthodes participatives ainsi qu'à l'ancienne méthode de visite de classe. Pour ce qui est des méthodes participatives, les enseignants manifesteraient une certaine réticence tandis que pour ce qui est de l'ancienne méthode de visite de classe, cette même opposition prend surtout la forme de rejet.

◆ Préférence pour l'exposé magistral classique

La préférence pour la méthode de l'exposé magistral classique serait surtout justifiée, selon les conseillers pédagogiques en exercice, en fonction d'une certaine passivité dans l'apprentissage qu'ils auraient constaté chez les enseignants lors de la formation de ces derniers. Cette préférence se manifesterait, par exemple, par leur choix de l'exposé magistral comme modalité, lorsqu'ils établissent eux-mêmes leurs besoins de formation :

*Quand les enseignants font leur programme d'animation pédagogique, ils demandent des exposés aux encadreurs (conseillers pédagogiques).
(S22)*

◆ Préférence pour la nouvelle méthode de visite de classe

Selon la plupart des conseillers pédagogiques en exercice, la préférence pour la nouvelle méthode de visite de classe serait exprimée de façon explicite par les enseignants qu'ils forment. Cette préférence se justifierait, toujours selon les sujets, d'une part, par le fait que la nouvelle méthode de visite de classe rompt avec certains inconvénients de l'ancienne méthode tels que l'imposition de contenus par le conseiller pédagogique aux enseignants et la dimension négative de l'évaluation sommative et, d'autre part, parce que cette nouvelle méthode de visite de classe tiendrait davantage compte de leurs besoins :

*Eux-mêmes (les enseignants) ils disent que cette manière-là (la nouvelle méthode de visite de classe), ils préfèrent ça à l'ancienne méthode là.
(S26)*

◆ Réticence à l'égard des méthodes participatives

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que leurs enseignants manifestent une réticence vis-à-vis des méthodes participatives, c'est-à-dire qu'ils sont moins favorables à l'utilisation de telles méthodes pour leur formation, comparées à l'exposé magistral, par exemple. Cette réticence vis-à-vis des méthodes participatives se manifesterait, entre autres, par le refus des enseignants de s'investir dans les activités qui exigeraient de leur part, un engagement, une implication active dans leur propre formation :

Au début, quand je leur ai proposé le travail en atelier, ils (les enseignants) avaient refusé. Je leur ai dit que l'exposé magistral ne

profite pas : vous pouvez l'écouter, on peut même le reproduire pour vous. Mais, si vous-mêmes, vous faites des recherches, ça peut vous aider dans votre pratique (S24)

Au niveau de la méthode participative, les difficultés qu'on rencontre c'est que, souvent, les enseignants, quand vous leur demandez de participer, de faire des recherches, bon souvent ils ne veulent pas. Il n'y a pas cette vigueur de recherche personnelle à leur (des enseignants) niveau. Souvent, si vous confiez un exposé à cinq personnes, vous vous retrouvez avec deux ou trois qui l'ont préparé. (S22)

◆ Rejet de l'ancienne méthode de visite de classe

Pour ce qui concerne l'ancienne méthode de visite de classe, il ressort qu'elle serait totalement rejetée. Ce rejet prendrait trois formes, soit, l'évitement de la visite de classe, l'indifférence ou même l'hostilité à l'égard du conseiller pédagogique.

La première forme de rejet de l'ancienne méthode de visite de classe de la part des enseignants consisterait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à éviter la visite de classe du conseiller pédagogique, en présentant des échappatoires c'est-à-dire de faux justificatifs pour s'absenter de la classe afin de ne pas « subir » cette visite de classe elle-même :

J'ai oublié mon cahier de préparation, ma femme est malade donc je dois partir, etc. (S26)

La seconde forme de rejet de l'ancienne méthode de visite de classe consisterait, chez certains enseignants, à adopter une attitude d'indifférence face aux interventions du conseiller pédagogique pendant la visite de leurs classes, en ne prêtant attention ni aux propos ni aux conseils que ce dernier leur prodigue :

Il écoute mais il ne prend pas ça comme étant une réalité, pour lui, pour changer. La preuve est que, des fois, même ceux qui n'ont pas compris là, pendant que tu leur donnes des conseils, ils regardent dans le vide, ils sont arrogants, ils ont l'impression de dire que : «De toute façon, je n'en ai pas besoin». C'est comme ça. (S26)

La troisième forme de rejet réside, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, dans le fait que certains enseignants iraient jusqu'à manifester de l'hostilité, c'est-à-dire qu'ils adopteraient même parfois un comportement menaçant à l'égard du conseiller pédagogique qui vient pour effectuer une visite dans leurs classes :

Il y a des endroits même où les encadreurs (conseillers pédagogiques) ont des problèmes, on les menace même hein ! Carrément. (S26)

- b) Certaines caractéristiques «socioculturelles» des enseignants qui expliqueraient leurs comportements de préférence ou de rejet

Il ressort des propos des sujets étudiés, que les mêmes caractéristiques sous-tendraient aussi la préférence pour l'exposé magistral classique et les réticences à l'égard des méthodes participatives. De même, les mêmes caractéristiques sous-tendraient la préférence de la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne méthode. Nous allons donc examiner, dans un premier temps, les caractéristiques «socioculturelles» qui expliqueraient, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, la préférence des enseignants pour l'exposé magistral classique et leurs réticences à l'égard des méthodes participatives et, dans second temps, les caractéristiques qui expliqueraient la préférence pour la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe.

- ◆ Les caractéristiques qui expliqueraient la préférence pour la méthode de l'exposé magistral et la réticence à l'égard des méthodes participatives.

Les caractéristiques «socioculturelles» qui expliqueraient la préférence pour la méthode de l'exposé magistral et la réticence à l'égard des méthodes participatives de la part des enseignants, seraient, selon les représentations que s'en font les conseillers pédagogiques en exercice, au nombre de cinq. Nous retrouvons le refus de l'effort relié à la passivité, le manque de volonté d'apprendre relié au manque d'intérêt, la recherche de motivation extrinsèque reliée à la recherche du gain immédiat, la résistance au changement reliée à la culture professionnelle des enseignants et enfin, la peur d'être jugé relié à l'estime de soi. Soulignons que loin d'être spécifique au contexte socioculturel burkinabè, ces caractéristiques sont plutôt des obstacles qui rejoignent, sur un plan plus universel, la question de la motivation, des attitudes et des attentes des apprenants par rapport à une formation donnée compte tenu des buts qu'ils cherchent à atteindre (Sallaberry, 1997, 1996; Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Le refus de l'effort

Le refus de l'effort est, du point de vue des conseillers pédagogiques en exercice, le fait que les enseignants qu'ils forment adoptent plutôt une attitude de passivité vis-à-vis de leur propre formation. Les enseignants souhaiteraient, en effet, que les connaissances leur soit transmises par le conseiller pédagogique sans s'investir eux-mêmes dans leur élaboration :

Maintenant les enseignants-là, ils veulent que tout leur soit préparé. Ils prennent seulement. Et puis c'est tout. (S23)

Les enseignants justifieraient même, toujours selon les conseillers pédagogiques en exercice, leur attitude de passivité vis-à-vis de leur propre formation en avançant le prétexte qu'ils ont d'autres occupations professionnelles telles que la préparation de leurs cours ou encore, pour les enseignants qui sont en milieu rural, le contexte de vie où ils ont des responsabilités familiales et sociales :

Il y a la préparation de la classe qui est là, il y a les conditions de vie en milieu rural qui sont un peu difficiles. (S24)

Le manque de volonté d'apprendre

Le manque de volonté d'apprendre, selon les conseillers pédagogiques en exercice, est le fait que la formation continue, dans le cadre de l'amélioration de la pratique quotidienne, ne constituerait pas une préoccupation pour les enseignants qu'ils sont chargés de former. Ces enseignants ne trouveraient donc pas d'intérêt à apprendre dans le cadre ce type de formation continue et, en conséquence, ils refuseraient de s'investir, de s'impliquer dans des apprentissages actifs :

C'est dire qu'on ne sent pas chez beaucoup, une réelle prise de conscience, c'est-à-dire qu'ils ne cherchent pas à améliorer leur travail quotidien. (S21)

La recherche de motivation extrinsèque

La recherche de motivation extrinsèque se rapporte, selon les conseillers pédagogiques en exercice, au fait que hormis la formation continue qui permet aux enseignants de se présenter à un examen ou à un concours professionnel en vue d'une promotion dans leur carrière, ces derniers ne s'intéresseraient à la formation continue que lorsqu'ils recevraient, en tant que participants, une rémunération pécuniaire :

Il y a le problème de la motivation des gens (des enseignants). Souvent quand ils ne sont pas obligés de faire la formation parce qu'ils ont un examen ou bien s'il n'y a pas d'argent (de per diem) quand les formations

sont organisées et n'apportent pas un plus dans leur actif-là, ils ne sont pas intéressés. (S25)

La résistance au changement chez les enseignants

Une autre caractéristique «socioculturelle» des enseignants, selon les conseillers pédagogiques en exercice, serait la résistance au changement. Cette résistance serait reliée à la culture professionnelle de ces enseignants. En effet, ces derniers ont été habitués à la méthode magistrale, «transmissive», non seulement durant toute leur scolarité primaire et secondaire, mais aussi pendant leur formation professionnelle initiale en tant qu'enseignants au primaire. Aussi, leur demander de s'engager dans un apprentissage plus actif, apparaîtrait à ces enseignants comme un surplus de travail qu'on leur demanderait :

Souvent, comme les enseignants ont surtout l'habitude de l'exposé, la difficulté est que cette habitude-là résiste aux nouvelles approches. Ça résiste. Quand vous leur apportez des éléments nouveaux, souvent ils peuvent trouver le bien fondé de la chose, mais ils trouvent très difficile à appliquer. Le chemin de la facilité est vite trouvé comme ça. (S25)

Mais comme je l'ai dit, la formation de notre CP1 (première année de l'école primaire) à ce que nous sommes aujourd'hui, est devenue une «culture». (...). Il faut dire que quelqu'un qui est rentré à l'école, on l'enseignait par des méthodes données (méthodes traditionnelles). Il a continué avec les mêmes méthodes, qui sont d'ailleurs très caractéristiques au collège (premier cycle du secondaire). Ça a été la même méthode au niveau du second cycle (du secondaire), puis à l'école de formation (formation initiale des enseignants à l'enseignement), et, même, jusqu'à une formation supérieure (à l'Université). C'est devenu «culturel». Quand on demande à ces personnes donc de changer du jour au lendemain, ce n'est pas toujours facile. (S21)

Toutefois, il semble que la résistance ou la non-résistance dépendrait surtout de la façon dont les conseillers pédagogiques introduisent dans leurs interventions auprès de ces enseignants de nouvelles méthodes ou techniques qu'ils ont acquises. Une introduction progressive semblerait provoquer moins de résistance :

Quand on (le conseiller pédagogique) demande à ces personnes (ces enseignants) donc de changer du jour au lendemain, ce n'est pas toujours facile. (S21)

La peur des enseignants d'être jugés par leurs pairs

Certains conseillers pédagogiques en exercice croient que les enseignants qu'ils sont chargés de former considèrent que s'ils dévoilent leurs lacunes, leurs difficultés devant leurs collègues enseignants qui participent à une même formation qu'eux, ces

derniers les jugeraient comme étant des «ignorants» ou des «incompétents». Ces enseignants jugeraient surtout qu'une telle situation serait dévalorisante pour eux :

Ceux (les enseignants) qui naturellement ont leurs devoirs bien faits, acceptent volontairement de donner leurs copies, mais les autres cachent leurs copies. Jusqu'à présent, par exemple, c'est très difficile pour eux : «donner ma copie à quelqu'un, surtout si elle est médiocre : ils vont aller en parler, se moquer de moi». Oui, ils interviennent, mais certains préfèrent attendre, après la séance, pour vous (le conseiller pédagogique) retrouver, soit à la maison, soit au bureau, pour vous poser leur problème. (S21)

- ◆ Les caractéristiques des enseignants qui expliqueraient une préférence pour la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe

La préférence pour la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe s'expliqueraient, selon les conseillers pédagogiques en exercice, en fonction de deux principales caractéristiques des enseignants, soit la crainte de l'évaluation sommative de leur enseignement ou le refus du rapport d'autorité entre le conseiller pédagogique et les enseignants

La crainte de l'évaluation sommative de leur enseignement

Selon les conseillers pédagogiques en exercice, les enseignants qu'ils sont chargés de former auraient peur de la composante «évaluation sommative» surtout parce que les enseignants croient que l'évaluation réalisée par les conseillers pédagogiques pendant les visites de classe et insérée ensuite dans leurs dossiers professionnels pourrait exercer un impact négatif les empêchant de progresser dans leur carrière respective :

Avec l'ancienne (méthode de visite de classe), les enseignants ne venaient pas pour dire qu'ils avaient des problèmes, puisque, si on (le conseiller pédagogique) partait, il y avait des notes (suite à l'évaluation de la prestation de l'enseignant) et ça sera rangé dans le dossier (professionnel de l'enseignant) et ça joue sur leurs attitudes. (S22)
(Avec la nouvelle méthode) Il n'y a plus de notes (évaluation sommative). (S26)

Le refus du rapport d'autorité entre le conseiller pédagogique et les enseignants

Avec l'ancienne méthode de visite de classe, non seulement l'enseignant n'était pas prévenu de la visite de classe mais, de plus, il devait subir le fait que le conseiller

pédagogique lui impose des leçons à présenter devant ses élèves. Le choix des conseillers pédagogiques ne semblait pas à cette occasion se préoccuper des besoins mêmes de l'enseignant. Ce serait cette situation d'autorité, où l'enseignant n'a pas son mot à dire, qui amènerait ces derniers à refuser une telle imposition :

La nouvelle formule (méthode de visite de classe) cible les difficultés rencontrées par les enseignants ; donc ils sont plus intéressés. Quand on (le conseiller pédagogique) arrive même, ils n'ont plus le trac d'avant. Alors qu'avant ils avaient un certain trac qui influençait leur prestation même. (S24)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Rappelons que l'adaptabilité «socioculturelle» réfère ici à l'appréciation que font les sujets par rapport à l'adéquation des méthodes ou techniques qu'ils ont acquises lors de leur formation méthodologique avec les caractéristiques «socioculturelles» des enseignants qu'ils seront appelés à former.

Les conseillers pédagogiques en formation affirment, de façon globale, que toutes les méthodes ou techniques qu'ils ont apprises à titre de conseillers pédagogiques seraient adaptables dans leur propre milieu d'intervention avec les enseignants. Par ailleurs, lorsqu'ils apprécient de façon spécifique l'adaptabilité des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises, ils n'abordent que les méthodes de visite de classe. Dans leur appréciation, les conseillers pédagogiques en formation opposent, tout comme l'on fait les conseillers pédagogiques en exercice, l'ancienne et la nouvelle méthode en termes d'adéquation relative de la nouvelle méthode et de rejet de l'ancienne. Toutefois la préférence est ici en rapport avec leur propre réaction tandis que le rejet est en rapport avec la réaction des enseignants. De plus cette adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne méthode par les enseignants s'expliqueraient par des caractéristiques «socioculturelles» des enseignants. Nous examinons dans un premier temps, (a) l'adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne méthode et, dans un second temps, (b) les caractéristiques qui expliqueraient, selon les conseillers pédagogiques en formation, l'adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne de la part des enseignants.

a) L'adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe et le rejet de l'ancienne par les enseignants.

◆ L'adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe

Les conseillers pédagogiques en formation apprécient l'adaptabilité de la nouvelle méthode de visite de classe, non pas par rapport à des réactions de la part de leurs enseignants mais plutôt par rapport à leur propre opinion. Cette attitude s'explique par le fait que ces conseillers pédagogiques sont encore en formation, et cette appréciation semble plutôt être fondée sur leur expérience passée en tant qu'enseignants. Ils apprécient cette adéquation en terme relatif, en la comparant à l'ancienne méthode de visite de classe, parce qu'elle ne comporte pas de dimension d'évaluation sommative et qu'elle n'introduit pas non plus de rapport d'autorité entre le conseiller pédagogique et l'enseignant :

*Je pense que cet outil (la nouvelle méthode de visite de classe) est meilleur à l'autre (l'ancienne méthode de visite de classe) (S11)
Il a des avantages sûrs parce qu'il rompt avec l'ancienne habitude qui ne constituait pour moi que du «théâtre». Alors le conseiller va aller s'asseoir et souvent même il se prépare depuis le bureau, il cible une discipline donnée : «Voilà, je vais dans telle école, je vais prendre tel enseignant, je veux observer une leçon de calcul». Bon ce nouvel outil-là arrive un peu comme un remède à cela. (S13)*

◆ Le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe

Le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe se manifesterait, selon les conseillers pédagogiques en formation, principalement sous deux formes, soit l'évitement de la visite de classe ou l'hostilité par rapport à la visite de classe.

La première forme de rejet de l'ancienne méthode de visite de classe serait l'évitement de la visite de classe même par les enseignants. Cette forme correspondrait, selon les conseillers pédagogiques en formation, au fait que les enseignants inventent parfois des prétextes afin d'éviter que le conseiller ne fasse la visite de leurs classes :

Tu pars, le maître ne te reçoit pas. Il trouve un motif pour s'excuser et partir. (S16)

La deuxième forme de rejet de l'ancienne méthode de visite de classe serait «l'hostilité» vis-à-vis du conseiller pédagogique qui se présente pour effectuer une visite.

Cette forme correspondrait au fait que les enseignants manifestent leurs mécontentements d'avoir à subir une visite de classe :

Pour les visites de classe les enseignants n'aiment pas qu'on les inspecte, qu'on vienne dans leur classe. (S16)

- a) Les caractéristiques «socioculturelles» des enseignants qui expliqueraient d'adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe ou le rejet de l'ancienne méthode
- ◆ Les caractéristiques «socioculturelles» qui expliqueraient l'adéquation relative de la nouvelle méthode de visite de classe

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment que l'application de cette nouvelle méthode de visite de classe dans le cadre de leurs interventions auprès des enseignants qu'ils auront à former, pourrait être limitée à cause de certaines caractéristiques «socioculturelles» des enseignants d'une manière générale.

Ils abordent cette question d'une manière beaucoup plus générale que ne l'ont fait les conseillers pédagogiques en exercice qui, eux, s'en tenaient à des réactions ou à des attitudes très individuelles. Nous notons que les conseillers pédagogiques en formation l'abordent sous un angle plus élargi, relié au contexte du Burkina Faso. Ils font ainsi ressortir deux caractéristiques professionnelles des enseignants situées dans le cadre socioculturel plus large du pays. Premièrement, ils abordent la question du niveau d'étude des enseignants, ce qui rejoint la question de la formation professionnelle du corps enseignant œuvrant au primaire. Ils constatent que dans leur pays, le niveau de scolarité des enseignants correspond surtout au niveau secondaire qu'au niveau universitaire. C'est seulement à ce sujet que nous retrouvons une comparaison, dans l'ensemble des résultats, qui s'avère désavantageuse pour la formation des enseignants burkinabè par rapport à la formation des enseignants dans certains pays occidentaux où le niveau de scolarité des enseignants serait beaucoup plus élevé. Deuxièmement, les conseillers pédagogiques en formation abordent la question du manque de formation initiale chez une grande majorité des enseignants.

La faiblesse du niveau d'étude des enseignants

Selon ces sujets, la nouvelle méthode de visite de classe serait plutôt adéquate pour des enseignants qui ont un niveau d'étude universitaire alors que les enseignants

qu'eux seront appelés à former n'ont, pour la plus grande majorité qu'un niveau d'étude secondaire :

Je pense que ces outils-là (la nouvelle méthode de visite de classe) c'est quand, dans un pays, les enseignants sont bien formés, au niveau universitaire, la formation initiale est bien assise, en ce moment-là, on peut introduire ces outils-là. (S14)

Le manque de formation professionnelle initiale à l'enseignement chez la majorité des enseignants

Ici, les conseillers pédagogiques en formation déplorent l'absence de formation professionnelle initiale chez une grande majorité d'enseignants. Ce qui est intéressant, c'est qu'ils abordent cette question en soulignant que le fait de ne pas avoir de formation initiale en tant qu'enseignant au primaire comporterait une conséquence directe sur la qualité de la formation professionnelle continue offerte par les conseillers pédagogiques aux enseignants. Pour ces sujets, en effet, l'utilisation de la nouvelle méthode de visite de classe requiert de la part des enseignants une certaine autonomie et une certaine responsabilité qu'ils auraient probablement pu acquérir dans le cadre d'une formation initiale solide :

Parce que cette nouvelle méthode-là (de visite de classe), moi je pense que c'est la bienvenue. Mais, ça devrait s'appliquer aux enseignants qui ont une formation initiale. Alors que, si on prend les effectifs, on est presque à 80% des enseignants qui sont sans formation. Et ces gens-là, il faut attendre qu'ils ciblent leurs besoins, les problèmes qu'ils rencontrent et qu'ils te (au conseiller pédagogique) demandent de venir les aider à résoudre ces problèmes-là. (S14)

- ◆ Les caractéristiques des enseignants qui expliqueraient le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe

Les caractéristiques qui expliqueraient le rejet de l'ancienne méthode de visite de classe, selon les conseillers pédagogiques en formation, seraient les mêmes que celles évoquées par les conseillers pédagogiques en exercice, soit la crainte de l'évaluation sommative de leur enseignement et le refus du rapport d'autorité entre le conseiller pédagogique et les enseignants.

La crainte de l'évaluation de leur enseignement

L'ancienne méthode de visite de classe, en plus d'être un outil de formation des enseignants, est aussi et en même temps un outil d'évaluation sommative de la prestation des enseignants. Ce dernier aspect créerait chez les enseignants, selon les conseillers pédagogiques en formation, des appréhensions par rapport à leur progression dans leur carrière professionnelle et constituerait l'un des principaux facteurs de rejet de la méthode :

C'est les visites de classe qu'on faisait auparavant, puisque y avait, puisque ça permettait en même temps d'évaluer le maître, oui il y avait cet aspect de contrôle-là qui fait que les enseignants ne voulaient pas poser leurs problèmes réels aux encadreurs. Donc ça pose un problème de confiance. (S13)

Le refus du rapport d'autorité entre le conseiller pédagogique et les enseignants

Le refus du rapport d'autorité entre le conseiller pédagogique et l'enseignant concerne, selon les conseillers pédagogiques en formation, le fait que pendant la visite de classe le conseiller imposait à l'enseignant des leçons à présenter, sans se préoccuper des problèmes réels que ce dernier rencontre dans sa classe, dans le seul but de l'évaluer. C'est une telle situation que les enseignants rejetteraient :

L'encadreur (le conseiller pédagogique) vient et puis il dit : «c'est comme ça». Il prend le cahier de préparation de l'enseignant et il coche des leçons et il dit : «bon je veux que vous présentiez ces leçons-là». (S11)

2) *L'adaptabilité pédagogique*

L'adaptabilité pédagogique réfère au jugement se rapportant à l'adéquation ou à l'inadéquation perçue par les conseillers pédagogiques entre les méthodes ou techniques qu'ils ont apprises dans le cadre de leur formation méthodologique et le contexte pédagogique de leurs interventions du point de vue méthodologique auprès des enseignants. L'aspect «pédagogique» réfère ici à la situation contextuelle particulière dans laquelle les conseillers pédagogiques utilisent les méthodes ou techniques apprises pour la formation des enseignants du primaire.

Lorsqu'on leur demande d'apprécier l'adéquation des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises en rapport avec leur contexte d'intervention pédagogique dans lequel ils forment ou seront appelés à former leurs enseignants, les sujets de la présente

recherche, font, en premier lieu, référence aux contenus qu'ils veulent apprendre aux enseignants du primaire. En deuxième lieu, ils font également référence à certaines conditions matérielles qui, présentes ou absentes selon les cas, influenceraient l'utilisation qu'ils souhaiteraient faire de ces méthodes ou techniques. Nous examinons donc ces deux points, soit a) l'adéquation par rapport au contenu de formation et b) l'adéquation par rapport à l'existence ou non de certaines conditions matérielles pour l'utilisation de ces méthodes ou techniques retenues; ces points sont abordés dans, un premier temps, selon les conseillers pédagogiques en exercice et, dans un second temps, selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

En principe, les conseillers pédagogiques en exercice affirment que toutes les méthodes ou techniques qu'ils ont apprises en tant que telles, devraient pouvoir s'adapter aux caractéristiques des contenus qu'ils doivent transmettre à leurs enseignants.

Les conseillers pédagogiques en exercice semblent se rabattre sur l'utilisation de l'exposé magistral traditionnel qu'ils vont pourtant appeler «dogmatique», ce qui semblerait rejoindre, rappelons-le, cette «culture professionnelle» dans laquelle l'exposé magistral régnait en maître, aussi bien dans le cadre de leur propre formation que dans leur enseignement au primaire. Ils semblent se rabattre sur l'exposé traditionnel probablement parce qu'ils se sentent plus à l'aise avec cette méthode.

a) Adéquation entre les méthodes ou techniques apprises par les conseillers pédagogiques en exercice et les contenus à enseigner à leurs clientèles-cibles

Lorsque les conseillers pédagogiques en exercice apprécient l'adéquation des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises, en rapport avec les contenus de formation des enseignants, ils parlent de l'adéquation de la méthode la plus traditionnelle, l'exposé magistral. Ils font surtout état de certaines conditions qui exigeraient l'utilisation de l'exposé magistral : des conditions liées à l'enseignement de contenus de nature théorique ou encore liées à certaines difficultés qu'auraient les enseignants à comprendre certains contenus. Il nous semble étonnant de voir que les conseillers pédagogiques en exercice étudiés ici, associent les contenus complexes et difficiles à

saisir par les enseignants et la nature théorique de ces contenus à «l'obligation» d'avoir recours à la méthode traditionnelle de l'exposé magistral :

Pour les enseignants sans formation initiale, il faut qu'on leur donne aussi beaucoup de théorie, sur les différentes disciplines, parce qu'ils ne comprennent pas parfois les objectifs visés à travers les disciplines. Or, si on ne comprend pas l'objectif visé, on applique mal. Il y a des étapes dans la leçon qu'ils vont sauter; or ce sont des étapes très essentielles. On peut faire ça comme un exposé-débat. Là ça porte plus; là ils vont poser des questions sur pourquoi on met l'accent sur tel aspect. Et on leur donne des argumentations avec des exemples à l'appui. Là, ça va les convaincre mieux. (S24)

Mais, comme à certains moments, certains thèmes sont beaucoup plus larges et demandent un peu de technicité comme en psychologie : (par exemple) les étapes de croissance d'un enfant d'âge scolaire ou bien les méthodes, les techniques, les procédés d'enseignement. On confie ces thèmes-là aux encadreurs (les conseillers pédagogiques) qui les exposent devant donc les enseignants (S21)

b) Adéquation entre les méthodes ou techniques apprises et les contextes pédagogiques dans lesquels les conseillers pédagogiques interviennent

Il est intéressant de noter ici que les conseillers pédagogiques en exercice parlent surtout des méthodes qui présenteraient une certaine inadéquation avec leurs propres contextes d'interventions. Ce sont : les méthodes participatives, la méthode de l'exposé présenté par les enseignants en tant qu'apprenants et la nouvelle méthode de visite de classe. Ils se réfèrent à ces méthodes en rapport avec deux contextes précis. D'une part, le contexte de formation professionnelle continue des enseignants dans leur milieu de travail et, d'autre part, leur contexte de travail en tant que conseillers pédagogiques eux-mêmes en rapport avec les nombreuses activités professionnelles qu'ils ont à réaliser.

- ◆ Le contexte de la formation professionnelle continue des enseignants dans leur propre milieu de travail

Pour ce qui concerne le contexte de la formation professionnelle continue des enseignants dans leur propre milieu de travail, l'obstacle majeur souligné ici par les conseillers pédagogiques en exercice, par rapport à l'adéquation de ces trois méthodes, est le manque de ressources documentaires nécessaires pour assurer des apprentissages :

Il y a le problème de documentation (trouver les documents). Parce que quand on donne un travail à faire aux enseignants, ça devient difficile parce qu'on n'a pas de bibliothèque. Donc, ils ont recours à nous (les conseillers pédagogiques en exercice) pour demander si on a tel ou tel document pour qu'ils puissent préparer leurs exposés. À défaut, ils sont obligés de courir à droite, à gauche, chez leurs collègues (enseignants) pour pouvoir rechercher les documents (S22)

Même lorsqu'un centre de documentation existe, une difficulté demeure quant à la possibilité de repérer des documents directement pertinents pour les contenus d'apprentissage souhaités :

Les difficultés-là, c'est dans la rencontre de la documentation qui convienne à la compétence indiquée. (S24)

◆ Le contexte de travail des conseillers pédagogiques eux-mêmes

Le manque de disponibilité de la part des conseillers pédagogiques constituerait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, l'obstacle majeur à l'utilisation des trois méthodes retenues. Ce manque de disponibilité prendrait deux principales formes. Une première forme se rapporterait, en rapport avec les méthodes participatives, au temps trop long de préparation. Et la seconde forme de manque de disponibilité concerne le fait que ces méthodes exigent une certaine présence de la part du conseiller pédagogique afin d'assurer la participation requise dans leur utilisation et de fournir un support aux enseignants auprès de qui ces méthodes seraient utilisées :

Je préfère cette méthode, (...) mais c'est compte tenu aussi du temps quoi. Bon, parce que nous sommes trop, trop acculé quand même sur le terrain, il y a les examens professionnels, ceux qui font la pratique, et ceux qui font l'écrit. Il y a les visites (de classe) ordinaires, il y a les animations (pédagogiques). En fait, mes interventions ne se limitent pas à ma circonscription (scolaire), on (les conseillers pédagogiques) peut aussi être sollicité dans toute la province. Or ça (la méthode du projet) demande une préparation, quand même, très rigoureuse de notre part. (S21)

Selon des conseillers pédagogiques en formation

Les conseillers pédagogiques en formation affirment qu'en principe, les méthodes ou techniques apprises seraient adaptables à tous les contenus d'enseignement qu'ils doivent transmettre aux enseignants :

Grosso modo, toutes les méthodes sont adaptables. (S11)

Les conseillers pédagogiques en formation, eux aussi, lorsqu'on leur demande de parler de l'adaptabilité pédagogique, se réfèrent aux contenus et au contexte pédagogique de la formation des enseignants qu'ils seront appelés à former.

- a) Adéquation entre les méthodes ou techniques apprises par les conseillers pédagogiques en exercice et les contenus à enseigner à leurs clientèles-cibles

Tout comme les conseillers pédagogiques en exercice, les conseillers pédagogiques en formation semblent se rabattre sur l'exposé magistral. Ils seraient donc eux aussi influencés par cette même «culture professionnelle» probablement acquise pendant leur formation initiale à l'enseignement et même auparavant lorsque l'exposé magistral «régnait en maître». Ici aussi, ils ne font donc référence qu'à des connaissances consolidées puisqu'ils connaissaient déjà cette méthode avant leur formation à titre de conseillers pédagogiques.

Les conseillers pédagogiques en formation font référence à certaines conditions particulières qui les «obligeraient» presque à utiliser l'exposé magistral. Ils justifient ce choix d'utiliser l'exposé magistral, comme l'on fait les conseillers pédagogiques en exercice, soit en fonction de la nature théorique des contenus qu'ils ont à véhiculer :

Il y a des matières où on est obligé d'utiliser la méthode dogmatique (l'exposé magistral traditionnel). Par exemple, si je prends l'exemple de l'histoire" (matière à contenu théorique) (S11)

- b) Adéquation entre les méthodes ou techniques apprises et les contextes pédagogiques dans lesquels les conseillers pédagogiques interviennent

Les conseillers pédagogiques en formation soulignent qu'il y a une inadéquation par rapport au contexte dans lequel ils travaillent. Le seul contexte qu'ils soulignent est celui de la formation continue des enseignants dans leur propre milieu de travail. La difficulté majeure, ici encore, serait le manque de ressources documentaires à mettre à la disposition des enseignants qui seront en formation. Nous notons une certaine identification de ces sujets à l'égard des enseignants du primaire, qui démontre, croyons-nous, qu'ils se perçoivent comme étant encore très près de leur rôle d'enseignants au primaire, rôle qu'ils exerçaient avant de commencer leur formation de conseiller pédagogique. Ils vont même faire référence à «eux-mêmes lorsqu'ils étaient enseignants».

Et il y a aussi, souvent, le manque de documentation. Et d'ailleurs quand nous-mêmes (les conseillers pédagogiques) nous sommes confrontés à ce manque de documentation, on se dit que pour les enseignants c'est encore plus grave. (S14)

5.2.3 Dimension 3 - Application des méthodes ou techniques acquises

L'application des méthodes ou des techniques apprises constitue la troisième et dernière dimension du cadre de référence de la présente recherche. Elle concerne l'exploitation que les sujets de la recherche font ou qu'ils projettent de faire dans leurs pratiques respectives auprès des enseignants, le cadre de des connaissances qu'ils ont apprises dans le cadre de leur formation méthodologique.

Cette dimension comprend quatre sous-dimensions, soit **l'utilisation des méthodes ou techniques acquises**, **l'adaptation des méthodes ou techniques acquises**, **l'efficacité des méthodes ou techniques acquises** et, enfin, **les difficultés rencontrées dans l'application des méthodes ou techniques acquises**. Nous examinerons les résultats concernant ces quatre sous-dimensions successivement, dans l'ordre ci-dessus mentionné.

5.2.3.1 L'utilisation des méthodes ou techniques acquises

L'utilisation des méthodes ou techniques acquises concerne ici les représentations que les sujets se font de la mise en application dans leurs interventions auprès de leur clientèle actuelle ou future d'enseignants, des méthodes ou techniques de formation qu'ils ont apprises dans le cadre de leur formation méthodologique.

Il ressort des résultats de cette recherche que les sujets interviewés se représentent l'utilisation qu'ils font ou qu'ils feront des méthodes ou des techniques apprises dans leurs propres pratiques en fonction de trois principaux éléments d'interventions : (1) l'utilisation selon les types d'intervention dans leur propre milieu de travail, (2) l'utilisation selon la nature des contenus de la formation à offrir et (3) l'utilisation selon l'expérience ou la formation initiale préalable des enseignants auprès desquels ils interviennent. Nous examinons ci-dessous chacun de ces trois éléments.

1) *L'utilisation des méthodes ou techniques apprises selon les types d'intervention du conseiller pédagogique*

Les sujets interviewés se représentent l'utilisation des méthodes ou techniques qu'ils ont acquises, d'abord, en faisant référence aux quatre principaux modes d'intervention qu'impliquent le rôle et les fonctions de tout conseiller pédagogique au Burkina Faso, lorsqu'il œuvre auprès des enseignants du primaire. Il s'agit de la préparation des enseignants candidats aux examens et aux concours professionnels, des stages de recyclage des enseignants, de l'animation pédagogique et de la visite de classe (cf.1.2.1). Nous aborderons l'utilisation des méthodes ou techniques apprises d'abord selon les conseillers pédagogiques en exercice, ensuite selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Les conseillers pédagogiques en exercice abordent la question de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises selon leurs modes d'interventions, en fonction de deux types de regroupement de ces interventions, soit (a) les interventions de type collectif et (b) les interventions de type individuel. Par rapport à chacun de ces deux types de regroupements, ils nous parlent du choix qu'ils font de méthodes ou techniques particulières qui varieraient en fonction des objectifs de formation des enseignants qu'ils forment.

a) Les interventions de type collectif

Les interventions de type collectif couvrent trois des quatre modes d'intervention des conseillers pédagogiques auprès des enseignants, soit la préparation des enseignants aux examens et aux concours professionnels, les stages de recyclage et l'animation pédagogique. Par rapport à ces trois modes d'intervention, les sujets mentionnent les cinq méthodes ou techniques suivantes : l'exposé magistral, les méthodes participatives, la pratique des leçons-modèles ou des leçons d'essai, la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation et les techniques d'animation de groupe. Toutefois l'utilisation de ces méthodes ou techniques ne serait pas uniforme d'un modèle à l'autre.

Pour ce qui est de la méthode de **l'exposé magistral**, les conseillers pédagogiques en exercice affirment l'utiliser fréquemment lors de la préparation des enseignants aux examens et aux concours professionnels et lors des stages de recyclage. Les objectifs qu'ils visent seraient de faire acquérir aux enseignants une base de notions théoriques dont ces derniers auraient besoin pour réussir les examens ou les concours professionnels auxquels ils participent (en vue d'obtenir tantôt la titularisation dans leurs postes tantôt une promotion hiérarchique). Ils affirment également utiliser l'exposé dans le cadre des interventions de type collectif telles que les stages de recyclage, puisque, selon eux, leurs objectifs seraient de faire acquérir une base de notions théoriques mais aussi d'aider les enseignants à apprendre des notions reliées à des matières qu'ils enseignent à leurs élèves du primaire.

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment qu'ils utiliseraient **les méthodes participatives** parfois à la place de l'exposé magistral, donc pour les mêmes modes d'intervention que l'exposé magistral : la préparation aux examens et aux concours professionnels, les stages de recyclage et l'animation pédagogique. L'objectif visé ici serait la recherche d'une certaine efficacité par rapport aux apprentissages des enseignants que l'exposé ne permettrait pas d'obtenir.

La méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai serait utilisée, elle aussi, tout comme l'exposé magistral, lors des trois activités de type collectif, soit, la préparation aux examens et aux concours professionnels, les stages de recyclage et l'animation pédagogique, étant donné que les objectifs poursuivis visent à aider les enseignants à améliorer leurs pratiques d'enseignement quotidiennes. Dans le cadre de la préparation aux examens et aux concours professionnels, cette méthode serait surtout utilisée pour la préparation de l'épreuve orale. Concernant les stages de recyclage et l'animation pédagogique, les sujets en exercice précisent qu'ils utilisent la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai sous un angle de résolution de problèmes, dans le but d'aider les enseignants à diagnostiquer leurs difficultés et aussi dans le but de trouver des solutions à ces difficultés identifiées.

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment utiliser **la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation** seulement dans le cadre de la préparation aux examens et aux concours professionnels des enseignants, puisque

leurs objectifs sont ici spécifiques, se limitant aux connaissances reliées à la dissertation qui sont requises dans le cadre des examens et des concours professionnels.

Enfin, pour ce qui concerne **les techniques d'animation de groupe**, il semble que les conseillers pédagogiques en exercice interviewés en font plutôt une utilisation diffuse que l'on retrouve dans divers modes d'intervention. En effet, ces sujets affirment utiliser certaines techniques d'animation de groupe chaque fois qu'ils ont à assurer la formation de leurs enseignants en groupe, soit la préparation aux examens et aux concours professionnels, les stages de recyclage et l'animation pédagogique.

b) Les interventions de type individuel

Les interventions de type individuel concernent les activités de formation où le conseiller pédagogique se trouve dans une situation de face-à-face avec un enseignant. Les interventions de type individuel concernent essentiellement le mode d'intervention des visites de classe mais aussi des rencontres informelles individuelles auprès des enseignants. Les conseillers pédagogiques en exercice affirment utiliser les méthodes de visite de classe, soit l'ancienne méthode et la nouvelle ainsi que les techniques de relation d'aide, dans le cadre de ces modes d'interventions. Rappelons que les sujets en exercice utilisaient les deux méthodes parce qu'au moment de notre enquête au Burkina Faso, l'ancienne méthode de visite de classe était toujours en vigueur, alors que la nouvelle, elle, était en expérimentation.

L'utilisation des méthodes de visite de classe est limitée aux visites dans les classes de chaque enseignant. Les objectifs visés sont d'apporter un soutien individualisé à l'enseignant, pendant l'action même de l'enseignement, afin d'améliorer certains aspects particuliers concrets de l'enseignement de celui-ci.

Quant aux techniques de relation d'aide, elles sont utilisées, selon les conseillers pédagogiques en exercice, non seulement dans le cadre de la visite de classe comme telle, mais aussi dans le cadre du soutien individuel à apporter aux enseignants, en particulier lorsque qu'un enseignant se rend au bureau au conseiller pédagogique, afin de lui soumettre les difficultés qu'il rencontre dans sa classe. L'objectif visé ici serait de favoriser l'ouverture et la réceptivité de l'enseignant au cours de la rencontre.

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Lorsque les conseillers pédagogiques en formation parlent de l'utilisation des méthodes ou techniques acquises selon leurs modes d'intervention, ils abordent aussi cet élément en fonction de deux typés de regroupement des enseignants, soit (a) les interventions de type collectif et (b) les interventions de type individuel. De plus, comme l'ont fait les conseillers pédagogiques en exercice en parlant des interventions de type collectif et de type individuel, les conseillers pédagogiques en formation parlent aussi des choix qu'ils font par rapport à des méthodes ou techniques particulières, en fonction des objectifs de formation des enseignants visés.

a) Les interventions de type collectif

Les interventions de type collectif couvrent trois sortes d'intervention, soit la préparation des enseignants aux examens et aux concours professionnels, le stage de recyclage et l'animation de groupe. Les méthodes ou techniques, correspondant à l'une ou l'autre de ces trois sortes de regroupement collectif, que les conseillers en formation choisiraient pour leurs interventions sont les suivantes : la méthode de l'exposé magistral, la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai, la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation et les techniques d'animation de groupes.

Concernant la **méthode de l'exposé** magistral, les conseillers pédagogiques en formation affirment qu'ils vont l'utiliser dans le cadre de la préparation des enseignants aux examens et aux concours professionnels parce que les objectifs de formation visés sont de parfaire les connaissances théoriques en rapport direct avec les thèmes qui sont abordés lors des examens et des concours professionnels. Cours magistral et connaissances abstraites prédéterminées seraient, encore une fois, associés.

Les conseillers pédagogiques en formation affirment que **la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai** sera utilisée dans le cadre des stages de recyclage et de l'animation pédagogique. Les objectifs visés dans ces cas-ci sont d'accentuer les questions pratiques afin d'améliorer la pratique quotidienne des enseignants.

Concernant **la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation**, les sujets affirment qu'elle sera utilisée uniquement dans le cadre de la préparation des enseignants aux examens et aux concours professionnels, parce que les objectifs spécifiques visés sont reliés seulement à la préparation des examens et des concours et que cela requiert des connaissances précises se rapportant à l'art de faire la dissertation.

Finalement, ils disent utiliser **les techniques d'animation de groupe** dans le cadre de l'animation pédagogique des enseignants comme telle, parce que les objectifs qui sont visés par ces conseillers pédagogiques tendent à aider les groupes d'enseignants à atteindre les objectifs de formation qu'ils se sont fixés de façon collective. Ils accentuent ici, avant tout, dans l'ensemble de leurs fonctions d'animateurs, l'aspect procédure devant permettre de diriger les discussions dont ils ont la responsabilité en tant que conseillers pédagogiques.

b) Les interventions de type individuel

Pour les interventions de type individualisé, les conseillers pédagogiques en formation affirment aussi qu'elles concernent deux types d'intervention, soit la visite de classe ainsi que le soutien individuel offert, par les conseillers pédagogiques, aux enseignants, en dehors de leurs temps de travail dans leurs classes. Les méthodes ou techniques qu'ils utiliseraient dans le cadre de ces interventions de type individuel sont les suivantes : les méthodes de visite de classe et les techniques de relation d'aide.

Concernant **les méthodes de visite de classe**, elles seraient utilisées auprès de chacun des enseignants dans sa classe, lors de la visite de classe. Les objectifs visés sont, selon les conseillers pédagogiques en formation, d'apporter un soutien individualisé à l'enseignant dans sa classe, pendant l'action même de l'enseignement afin d'améliorer certains aspects particuliers de son enseignement concret.

La méthode de la relation d'aide, quant à elle, sera utilisée, selon les conseillers pédagogiques en formation, aussi bien lors de la visite de classe que lors d'une rencontre individuelle auprès d'un enseignant, principalement, lorsque l'enseignant vient consulter le conseiller pédagogique dans son bureau pour l'aider à résoudre un problème qu'il rencontre dans sa classe.

Les conseillers pédagogiques en formation se représentent l'utilisation des techniques **de relation d'aide** comme étant axée sur la création de conditions socio-affectives favorisant un climat d'échanges enrichissant, ouvert entre le conseiller pédagogique et l'enseignant.

2) *L'utilisation des méthodes ou techniques selon la nature des contenus de formation à offrir aux enseignants*

Les conseillers pédagogiques de cette recherche abordent l'utilisation de certaines méthodes ou techniques acquises lors de leur formation méthodologique sous l'angle de la nature des contenus de formation à transmettre aux enseignants qu'ils forment ou qu'ils seront appelés à former. Par nature des contenus, nous entendons les caractéristiques des contenus sous l'angle de l'apprentissage de connaissances particulières réalisées par les enseignants du primaire.

Les sujets abordent l'utilisation des méthodes ou techniques en les distinguant en fonction de la nature des contenus de formation des enseignants : soit «théorique», soit «pratique». Nous présentons les résultats dans un premier temps, selon les conseillers pédagogiques en exercice et, dans un second temps, selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Il ressort de l'examen des propos des conseillers pédagogiques en exercice que pour transmettre des contenus théoriques à leurs enseignants, c'est-à-dire pour enseigner des faits, des informations, des notions ou des principes qu'ils considèrent de nature abstraite, ils choisissent la méthode de l'exposé magistral. De plus, ils utiliseraient, cependant, parfois, des méthodes participatives. Par contre, pour transmettre à ces enseignants des contenus qu'ils considèrent de nature pratique, c'est-à-dire des contenus portant surtout sur des manières d'enseigner de façon concrète à leurs élèves, ils choisissent la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai. Nous examinons dans un premier temps, les représentations que se font les sujets de l'utilisation des méthodes ou techniques pour (a) la transmission de contenus «théoriques» et, dans un second temps, de l'utilisation de méthodes ou techniques pour (b) la transmission de contenus «pratiques».

a) La transmission de contenus «théoriques»

Les résultats montrent que, lorsqu'il s'agit de transmettre des contenus de nature «théorique» à leurs enseignants, les conseillers pédagogiques en exercice utilisent de façon prédominante la méthode de l'exposé magistral traditionnel. Ces conseillers pédagogiques en exercice abordent ainsi la question du choix de la méthode traditionnelle qui prédomine déjà dans leur «culture professionnelle». Cependant, les sujets parlent, lorsqu'il s'agit de contenus théoriques, de l'utilisation progressive de méthodes participatives qu'ils ont nouvellement acquises :

Concrètement, nous faisons surtout des exposés, mais quand même, ça peut changer. Les premiers exposés, par exemple, que j'ai eu à donner, c'était l'exposé, je peux dire magistral, j'exposais et j'attendais les questions. (S21)

Lorsqu'ils abordent l'utilisation de l'exposé magistral, les sujets en exercice disent qu'ils utilisent la forme formelle traditionnelle, présentée par eux-mêmes en tant que conseillers pédagogiques ainsi qu'une variante, soit des exposés présentés par les enseignants qui sont les apprenants que ces conseillers pédagogiques sont chargés de former.

On désigne des groupes qui vont faire les exposés. Les thèmes sont répartis entre les différents groupes qui les préparent et font l'exposé devant les autres et les encadreurs (les conseillers pédagogiques). (S24)

Bien qu'ils aient parlé d'une utilisation prédominante de l'exposé magistral et de sa variante, les conseillers pédagogiques en exercice semblent avoir une attitude positive qui les amènerait à vouloir modifier leur choix de méthodes ou techniques même lorsqu'il s'agit de contenus qui ont les mêmes caractéristiques «théoriques» qui les avaient auparavant amenés à choisir l'exposé :

Je suis d'ailleurs à mes premiers pas hein ! Ça fait le deuxième thème que je ne traite pas sous forme d'exposé. (S21)

Progressivement, ils se représentent leurs interventions auprès des enseignants comme pouvant être modifiées au niveau des méthodes. Ces sujets croient que les méthodes participatives pourraient produire une meilleure implication de la part des apprenants enseignants, en rapport avec des apprentissages beaucoup plus «actifs»

comparés aux apprentissages «passifs» qu'ils sembleraient produire chez leurs enseignants lorsqu'ils n'utilisent que des méthodes traditionnelles.

De plus, à partir de leur propre expérience, les conseillers pédagogiques en exercice font un diagnostic par rapport à leurs enseignants qui les amène à faire deux constats. D'abord, ils constatent que l'utilisation des méthodes traditionnelles dans le cadre de leurs interventions produirait des résultats limités ainsi qu'une certaine passivité de la part de leurs enseignants; ce fait les rend peu certains que les apprentissages réalisés soient de fait, aussi riches qu'ils pourraient l'être. Ensuite, ils constatent également l'efficacité des méthodes plus participatives qui amèneraient une meilleure implication des enseignants et qui, d'une façon plus dynamique, amèneraient ces mêmes enseignants à acquérir et à consolider des apprentissages plus riches.

Quand j'ai fait l'exposé, je m'attendais à beaucoup de questions d'éclaircissement. À la fin, il y en avait à peine cinq questions. J'ai eu l'impression que les gens m'ont écouté poliment et qu'ils sont partis après. Après ça je me suis dit : «voilà, je ne vais plus faire un exposé magistral». (S24)

b) la transmission de contenus pratiques

La transmission de contenus pratiques amènerait les conseillers pédagogiques en exercice à choisir la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai. Les contenu de nature pratique réfèrent aux contenus portant sur des notions concrètes, telles certaines manières d'enseigner dans le cadre des apprentissages réalisés par les enseignants. Sur un plan quantitatif, les sujets affirment utiliser cette méthode fréquemment. Sur un plan davantage qualitatif, ils affirment utiliser cette méthode lorsque le contenu se rapporte à des objets limités d'apprentissage, tels l'apprentissage de comportements précis que l'enseignant doit adopter face à ses élèves aux primaire. Ils précisent aussi le fait qu'il n'y a pas, lors de l'utilisation de cette méthode, de contenu théorique qui soit véhiculé :

Nous mettons l'accent sur la pratique classe. Donc il n'y pas de cours théoriques à proprement parler. (S24)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Les conseillers pédagogiques en formation, quant à eux, semblent vouloir privilégier la méthode de l'exposé magistral aussi bien pour transmettre à leurs enseignants des contenus de nature «théorique» que des contenus de nature «pratique». Nous examinons l'utilisation qu'ils font des méthodes ou techniques, dans un premier temps, pour (a) la transmission de contenus «théoriques» et, dans un second temps, pour (b) la transmission de contenus «pratiques».

a) La transmission de contenus théoriques

Les conseillers pédagogiques en formation, quant à eux, semblent vouloir privilégier la méthode de l'exposé magistral aussi bien pour transmettre à leurs enseignants des contenus de nature théorique que pratique. Ils se réfèrent, tout comme le font les conseillers pédagogiques en exercice, à leur «culture professionnelle traditionnelle» qu'ils ont acquise, entre autres, dans le cadre de leur formation initiale et qui privilégie l'exposé traditionnel. Ils privilégieront donc, eux aussi l'exposé magistral et sa même variante de l'exposé présenté par leurs enseignants apprenants.

Sur le plan qualitatif, les conseillers pédagogiques en formation se représentent le cours magistral comme étant l'approche dominante de transmission de contenus qu'ils vont utiliser :

Je vais tenter de donner des cours théoriques sur des notions précises de pédagogie. Quand je parle de cours théorique, ce sont des cours magistraux faits par moi-même. (S11)

Lorsqu'ils parlent de la variante des exposés présentés par leurs enseignants, ils considèrent cette dernière comme étant un simple complément à leurs propres exposés magistraux. Ils insistent aussi sur le rôle et les fonctions traditionnelles de contrôle qu'ils seront appelés à exercer en tant que conseillers pédagogiques en rapport avec les contenus présentés par les enseignants dans le cadre de leurs exposés.

Je vais faire, dans un premier temps, un exposé; ensuite, demander à mes enseignants eux aussi de faire des exposés, tout en restant vigilant, en contrôlant, bien sûr, ce qu'ils font. (S15)

Le groupe (les enseignants qu'ils forment) peut, par exemple, nous (les conseillers pédagogiques) demander un exposé sur une discipline (une matière d'enseignement) donnée. (S13)

Ils semblent, de manière statique, opter pour le fait de privilégier la méthode de l'exposé traditionnel, malgré le fait qu'ils semblent déjà, dans le cadre de leur formation méthodologique, sensibilisés à l'utilisation d'autres méthodes fondées sur d'autres approches qu'il serait préférable d'utiliser en tenant compte des caractéristiques des contenus. Il s'agit ici d'une apparente contradiction entre ce dont ils sont conscients et ce qu'ils choisissent d'appliquer lorsqu'ils se projettent dans leurs pratiques futures. Nous pouvons peut-être présumer que cette contradiction est reliée d'une part, au fait que ces sujets n'ont pas acquis les méthodes participatives pendant leur formation méthodologique institutionnelle diplômante et au fait que la plupart des méthodes ou techniques qu'ils ont acquises leur ont été enseignées au moyen de la méthode de l'exposé traditionnel, ce qui, croyons-nous, ne peut que renforcer leur culture professionnelle axée sur l'approche traditionnelle. D'autre part, cette contradiction pourrait être reliée aussi au fait qu'ils sont encore sans expérience réelle de pratique dans un milieu précis d'intervention auprès des enseignants au primaire.

b) La transmission de contenus pratiques

Il est assez surprenant de constater que les conseillers pédagogiques en formation nous affirment qu'ils privilégieront l'exposé magistral et sa variante de l'exposé présenté par les enseignants qui sont leurs apprenants par rapport aux contenus qui sont des notions concrètes. Cela semble présenter une incohérence entre la nature du contenu enseigné et la méthode utilisée pour former les enseignants :

Peut être, je vais faire des exposés, et les candidats aussi vont faire des exposés. (...) C'est surtout à travers les exposés que nous leur disons ce qu'il faut faire, comment le maître doit se conduire en classe, comment il doit préparer sa leçon, qu'est ce qu'il doit faire pour que ce qu'il veut transmettre passe au niveau des enfants. (S16)

Il semble ressortir de la manière de s'exprimer des conseillers pédagogiques en formation une certaine prédominance du normatif par rapport au contenu qui prend, par exemple, la forme de : «il faut». Cette dernière constatation pourrait nous amener à expliquer le fait de privilégier une approche méthodologique traditionnelle transmissive puisque le contenu est vu comme des notions étant elles-mêmes normatives, imposées dans les faits. L'exemple qui semble le mieux illustrer notre propos, quant à cette incohérence, se rapporte au fait que certains conseillers en formation parlent de l'enseignement des méthodes actives qui sont caractéristiques d'une approche

participative des apprenants, tout en utilisant l'exposé magistral qui lui est pourtant «passif». On peut se demander ce que retiendront les enseignants ainsi formés : Retiendront-ils ce que le conseiller pédagogique leur a transmis de façon unilatérale dans le cadre d'un exposé traditionnel ou retiendront-ils plutôt la manière dont le conseiller leur a enseigné cette méthode, c'est-à-dire l'exposé magistral ?...

Quand on parle, par exemple, de la méthode active, c'est un sujet qu'il n'est pas donné à n'importe qui de posséder au niveau de nos enseignants. Et, nos formateurs (conseillers pédagogiques) peuvent, dans un premier temps, élaborer un exposé dans lequel il y a, par exemple, un contenu relatif à la méthode active qui est livré sous forme d'exposé, suivi bien sûr de questions. (S13)

3) L'utilisation, en fonction du niveau d'expérience professionnelle et de la formation préalable des enseignants, des méthodes ou techniques apprises

Les conseillers pédagogiques, sujets de la présente recherche, se représentent également l'utilisation des méthodes ou techniques de formation qu'ils ont apprises dans le cadre de leur formation méthodologique en fonction de l'expérience professionnelle ainsi qu'en fonction de la formation préalable des enseignants au primaire. Par expérience professionnelle, nous nous référons ici au nombre d'années d'expérience passées par les enseignants auprès des élèves dans une classe du primaire au Burkina Faso. Par type de formation préalable, nous entendons la formation initiale spécialisée des enseignants en vue d'exercer au niveau de l'enseignement primaire.

Ainsi en se référant à l'expérience professionnelle et à la formation préalable des enseignants, les sujets de la recherche font ressortir trois catégories d'enseignants qu'ils prendraient en considération dans le choix de leurs méthodes ou techniques. Ce sont :

- les enseignants dits expérimentés qui sont les enseignants titulaires, c'est-à-dire qui ont obtenu le certificat d'aptitude pédagogique - CAP (au moins trois années d'expérience) avec ou sans formation initiale spécialisée à l'enseignement;
- les enseignants débutants qui ont reçu la formation initiale spécialisée à l'enseignement primaire et qui viennent de faire leur entrée dans l'enseignement primaire, c'est-à-dire qui ont moins de trois ans d'enseignement au primaire;
- les enseignants débutants qui n'ont pas reçu la formation initiale spécialisée à l'enseignement primaire et qui n'ont pas encore obtenu le certificat élémentaire

d'aptitude l'enseignement primaire – CEAP (au moins deux ans d'expérience; cf. 1.2.1).

Nous analysons ici les représentations que se font à ce sujet, d'abord les conseillers pédagogiques en exercice et, ensuite, celles que se font les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Les conseillers pédagogiques en exercice abordent ici cette question de formation préalable en rapport avec le niveau des connaissances qui ont déjà été acquises par les enseignants, par rapport à la profession d'enseignant au primaire. Ce qu'ils retiennent surtout comme méthodes ou techniques de formation, c'est encore, d'une part, la méthode de l'exposé et, d'autre part, les méthodes participatives.

Pour ce qui est de la méthode de l'exposé, la plupart des conseillers pédagogiques en exercice affirment qu'ils choisissent cette méthode lorsque les enseignants qu'ils ont à former sont des débutants qui, ayant reçu la formation spécialisée à l'enseignement primaire, ont peu d'expérience dans l'enseignement. Les sujets justifient ce choix-là par le fait que leurs enseignants débutants auraient besoin de plusieurs notions théoriques qui devraient leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances ou de consolider les connaissances qu'ils ont acquises lors d'une formation initiale que ces conseillers pédagogiques jugent insuffisantes.

(...) Surtout pour les jeunes enseignants qui viennent de commencer.
(S22)

Les conseillers pédagogiques en exercice vont également opter pour l'utilisation de l'exposé pour la formation des enseignants sans formation initiale spécialisée en enseignement du primaire et qui n'ont pas encore obtenu le CEAP. Les sujets justifient leur choix de l'exposé par le fait que ces enseignants auraient besoin de plusieurs notions théoriques, afin de se constituer une base de connaissances qu'ils n'ont pas encore :

Je prends soin de prendre des renseignements sur le public-cible. Et cela me permet réellement de voir s'il y a des instituteurs adjoints (des enseignants adjoints), c'est-à-dire ceux qui n'ont aucun titre de capacité (diplôme professionnel). En ce moment, c'est difficile : vous êtes obligé d'aller donner des notions (faire un exposé). Bien sûr que vous adaptez

donc le contenu et même la forme de votre exposé au public-cible, mais si vraiment la plupart n'a rien, il faut vraiment leur donner (faire un exposé). Si c'est comme ça, je choisis l'exposé. (S21)

Les conseillers pédagogiques en exercice affirment qu'ils vont opter pour l'utilisation de méthodes participatives lorsqu'ils doivent intervenir auprès d'enseignants expérimentés. Ils justifient leur choix de méthodes participatives plutôt que de méthodes traditionnelles par le fait que les enseignants ont déjà une base de connaissances en place et pourraient donc, en conséquence, être invités à s'impliquer davantage dans des activités dynamiques et participatives :

Mais si je vois que quand même ce sont des gens dont le niveau (d'expérience) est plus ou moins élevé, là je vais adopter la méthode dont je vous ai parlé (méthode participative). (S21)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Les conseillers pédagogiques en formation affirment, eux aussi, choisir d'utiliser l'exposé magistral pour la formation des enseignants débutants qu'ils seront appelés à former, cet exposé magistral pourrait toutefois être complété par quelques techniques plus ou moins formelles. Ces sujets justifient leur choix en fonction également de l'expérience ou non des enseignants qu'ils seront appelés à former. Ils se réfèrent, d'une part, aux enseignants débutants ayant une formation initiale spécialisée, mais n'ayant pas d'expérience. Ces derniers auraient ainsi besoin de consolider les connaissances théoriques déjà acquises. Ils se réfèrent, d'autre part, aux enseignants sans formation initiale spécialisée qui ont peu ou pas d'expérience dans l'enseignement. Ces derniers auraient besoin de se construire une base de connaissances théoriques qu'ils n'ont pas encore :

Comme on a affaire à des jeunes (des enseignants débutants) qui dans la plupart des cas, n'ont pas reçu de formation, donc, nous préparons l'exposé. Après l'exposé, nous avons une liste d'intervenants, chacun va profiter (de la liste) donner son point de vue (sur l'exposé). (S14)

5.2.3.2 Les modifications apportées aux méthodes ou techniques acquises

Les modifications apportées aux méthodes ou techniques acquises réfèrent aux changements personnels apportés ou qui seront apportés par les sujets aux méthodes ou aux techniques acquises dans le cadre de leur formation méthodologique, afin de les

adapter à leur contexte particulier d'intervention auprès des enseignants. Les résultats concernant cette section sont examinés, dans un premier temps, selon les conseillers pédagogiques en exercice et, dans un second temps, selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Nous constatons que, lorsque les conseillers pédagogiques en exercice parlent de l'utilisation des méthodes ou techniques acquises dans leur propre contexte de formation auprès de leurs enseignants, la plupart d'entre eux ont pris conscience, surtout à partir de leur expérience en tant que conseillers pédagogiques, de la nécessité de modifier, certaines méthodes ou techniques, afin de les adapter à leur propre contexte. Ils effectueraient certaines modifications dans le but d'augmenter l'efficacité de ces méthodes ou techniques dans le sens de l'atteinte des objectifs qu'ils visent pour la formation des enseignants. Cette prise de conscience les aurait amenés d'une part, à (1) apporter des modifications à certaines méthodes ou techniques et, d'autre part, à (2) modifier leur propre approche méthodologique de formation qui était auparavant traditionnelle et qui se veut maintenant davantage participative.

1) Apporter des modifications à l'intérieur de certaines méthodes traditionnelles

Concernant les modifications effectivement apportées à certaines méthodes acquises, les conseillers pédagogiques en exercice s'intéressent surtout à deux méthodes des plus traditionnelles qu'ils auraient apprises ou plutôt consolidées dans le cadre de leur formation méthodologique. Il s'agit de l'exposé magistral et de l'ancienne méthode de visite de classe. Les modifications apportées à ces deux méthodes se justifieraient par le fait qu'ils y voient plusieurs lacunes; ces modifications viseraient conséquemment à remédier à ces lacunes afin d'augmenter l'efficacité. Nous abordons d'abord (a) les modifications apportées à la méthode de l'exposé magistral et, ensuite, (b) les modifications apportées à l'ancienne méthode de visite de classe.

a) Les modifications apportées à la méthode de l'exposé magistral

Nous retrouvons quatre principales modifications que les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir apportées à la méthode de l'exposé traditionnel afin de l'adapter à leur clientèle. Une première modification se rapporte à

l'organisation détaillée du contenu de l'exposé, une deuxième à l'ajout d'illustrations au contenu de l'exposé, une troisième au support à apporter aux enseignants et une quatrième se rapporte aux compléments apportés aux exposés présentés par les enseignants. Il est à noter ici que ces quatre modifications semblent reliées à la représentation que se font les conseillers pédagogiques en exercice de leur rôle «d'expert» qu'ils auraient à assumer par rapport aux connaissances qu'ils veulent transmettre aux enseignants.

◆ L'organisation détaillée du contenu

La première modification est reliée à l'organisation plus détaillée du contenu, à présenter dans le but de guider de façon plus efficace les enseignants, en leur offrant davantage de points de repère précis tout au long de l'exposé. Notons ici que les enseignants semblent demeurer passifs, étant simplement appelés à suivre le fil des idées présentées par «l'expert» et à «prendre des notes» :

Bon, comme tout (l'exposé du conseiller pédagogique) est déjà bien ordonné et que ce n'est pas lu (ce n'est pas dicté), ils (les enseignants) savent, chaque fois, à quel moment il faut prendre des notes. Parce que, quand moi je finis un point et que j'aborde le point suivant, par la manière même dont j'aborde les points, ils savent à quel moment il faut prendre des notes, et puis, à quel moment aussi ce sont des exemples. (S26)

◆ Ajout d'illustrations au contenu de l'exposé

La deuxième modification concerne l'ajout d'illustrations tirées directement de la pratique des enseignants. De telles illustrations prendraient surtout la forme d'exemples pratiques. Les conseillers pédagogiques en exercice viseraient ainsi une meilleure intégration des connaissances véhiculées lors de l'exposé :

Quand je fais un exposé, c'est vrai, c'est de la théorie, mais moi je prends des exemples concrets sur la manière d'utiliser ces connaissances-là (véhiculées par l'exposé) en classe. Et j'ai toujours eu l'impression que les enseignants sont satisfaits. (S25)

◆ Un support à apporter aux enseignants

La troisième modification se rapporte au support accru accordé par certains conseillers pédagogiques en exercice à leurs enseignants dans l'organisation des connaissances que ces derniers sont appelés à transmettre dans le cadre des exposés

qu'ils doivent réaliser. Ce support viserait surtout à guider les enseignants d'une façon plus efficace dans leurs apprentissages :

Bon, quand il y a des documents précis (que les enseignants peuvent utiliser pour préparer leurs exposés), nous (les conseillers pédagogiques) leur disons d'aller construire un plan comme ils l'entendent. Ils viennent, nous corrigeons ensemble ce plan, nous leur donnons une certaine orientation de la manière dont l'exposé devrait être fait. (S25)

◆ Les compléments aux exposés faits par les enseignants

La quatrième modification consiste à fournir davantage de précisions aux contenus exposés par les enseignants. Ici, l'expertise que les conseillers pédagogiques en exercice ont et qui leur donnent une vue d'ensemble des connaissances qu'ils veulent transmettre à leurs enseignants, leur permettrait d'enrichir les contenus présentés par les enseignants, par certains ajouts à ces connaissances présentées :

Je prenais, par exemple, les disciplines enseignées à l'école. Je donnais des thèmes aux enseignants, je les répartissais en groupes. Chaque groupe essaie de traiter un thème, sous forme d'exposé. Ils viennent, exposent. J'apporte les amendements. Je leur donne des idées. Et les parties qui manquent, je leur donne ça sous forme de discussion, d'échange et ça leur permet de compléter ce qu'ils préparent. (S22)

b) L'ancienne méthode de visite de classe

Rappelons que les conseillers pédagogiques en exercice ont appris l'ancienne méthode de visite de classe dans le cadre de leur formation diplômante (cf. 5.2.1.1) et l'ont utilisée pour la formation des enseignants, puisqu'elle était toujours en vigueur au moment où nous avons fait notre enquête, tandis que la nouvelle méthode, qui était alors en expérimentation, n'était pas encore officiellement en vigueur. Pour ce qui concerne la nouvelle méthode de visite de classe, étant alors une innovation en expérimentation (cf. 5.2.1.1), la préoccupation des conseillers pédagogiques en exercice semblait surtout liée au souci de l'appliquer fidèlement, sans modifications afin d'évaluer les effets réels.

Pour ce qui est de l'ancienne méthode de visite de classe, il est à noter qu'elle est une approche des plus traditionnelles. Les modifications que les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir apportées à cette méthode, semblent prendre la forme de dérogations aux modèles établis par les autorités éducatives par rapport aux

étapes de la méthode. Cette dérogation est caractérisée par un souci des conseillers pédagogiques en exercice de respecter les intérêts des enseignants, un souci aussi d'établir une relation qui favoriserait les échanges, et les discussions entre les enseignants et le conseiller pédagogique. Il semble y avoir également un souci de tenir compte du fond plutôt que de la forme, c'est-à-dire de voir si les objectifs visés par les enseignants pour leurs élèves sont atteints, plutôt que de s'en tenir au simple respect des techniques didactiques en elles-mêmes.

Ces sujets affirment avoir apporté des modifications à la façon de mener les différentes étapes de l'ancienne méthode de visite de classe dans le cadre de l'utilisation qu'ils en font. Ces modifications sont au nombre de quatre, soit l'information préalable du maître, la consultation du cahier de préparation, le choix de la leçon à observer ainsi que l'entretien, l'évaluation et le suivi (cf. 5.2.1.1).

Une première modification : Si dans l'ancienne méthode de visite de classe, le conseiller pédagogique imposait une visite de classe sans en informer au préalable l'enseignant, la plupart des conseillers pédagogiques en exercice que nous avons interviewés affirment que, au contraire, ils avisent l'enseignant lorsque cela est possible :

Ce que l'on propose, c'est de ne pas les (les enseignants) prévenir. Mais moi je pense que ce qui est plus positif, c'est de les prévenir. Sinon ça (leur) apparaît comme si on venait les surprendre pour les contrôler.
(S25)

Une deuxième modification : Si l'ancienne méthode de visite de classe amenait le conseiller pédagogique à imposer d'une manière unilatérale à l'enseignant les leçons à présenter pendant la visite de classe, les conseillers pédagogiques en exercice interviewés eux adopteraient trois principales stratégies s'opposant plus ou moins à cette manière traditionnelle de faire. La première consiste à ne pas faire de choix de leçon mais à s'en tenir plutôt au déroulement de la classe tel que prévu par l'enseignant. La seconde consiste à demander à l'enseignant de proposer lui-même les leçons qui présentent des difficultés pour lui. La troisième consiste à choisir des leçons parmi celles qui présentent des difficultés pour l'enseignant et à en imposer d'autres :

Ce qui est recommandé, c'est de choisir les leçons que le maître (l'enseignant) va (aura à) présenter. Mais, au lieu de choisir les leçons, je laisse faire : comme il a préparé sa classe, c'est lui qui sait ce qu'il fait.

Donc, moi je le suis, jusqu'à une certaine heure, dans l'exécution de sa préparation. (...) Je ne lui demande pas, non plus, où est-ce qu'il a des difficultés. J'observe ce qu'il prépare. (S25)

Je lui (à l'enseignant) demande là où il a des difficultés (les matières dans lesquelles il rencontre des difficultés) et j'observe des leçons là-bas (sur ces matières). (S23)

Je demande au maître (l'enseignant) de me situer par rapport aux difficultés d'abord : «Quelles sont les disciplines dans lesquelles il rencontre des difficultés ?» Par rapport à ça, j'essaie de choisir en plus des disciplines où il a des difficultés, quelques autres disciplines. (S22)

La troisième modification : Si lors de l'entretien une importance démesurée est accordée par l'enseignant au respect absolu des normes et des didactiques concernant chaque matière, certains conseillers pédagogiques en exercice interviewés affirment qu'ils accentuent plutôt l'importance, par l'enseignant, d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés pour ces élèves :

Pour ce qui est de la méthodologie (didactique), il y a des encadreurs quand ils prennent un maître ils ont même le recueil (le livret) de méthodologie. À l'entretien avec le maître. Ils font des reproches : «Tu as sauté tel point de méthodologie». Alors que moi, je ne suis jamais sorti avec un livre de méthodologie. Quand je vais dans une classe et que j'assiste à la leçon d'un maître, pour moi, ce qui compte, c'est l'objectif à la fin. S'il évalue et que je constate que beaucoup d'élèves ont compris la leçon, pour moi l'objectif est atteint même s'il a sauté (bien qu'il ait omis) des points de méthodologie. C'est ce que moi je privilégie. (S24)

La quatrième modification : Si le conseiller pédagogique était appelé à s'en tenir à la visite de classe pour donner une rétroaction à l'enseignant, les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir modifié cette manière de procéder, en ajoutant d'autres modalités de rencontre se rapportant à ce travail en classe. Et là, ils établiraient plutôt un climat d'échange axé sur les problèmes concrets de l'enseignant lors de consultations individuelles :

Et hormis ces visites de classe, moi je reçois des enseignants ici (au bureau). Ils viennent à moi, ils posent leur problème. Et je procède par questionnement, pour essayer de voir exactement ce qu'ils veulent. Parce que, le plus souvent, ils viennent, ils te posent le problème d'une manière brute et ils veulent que tu trouves la solution. Mais, par questionnement, on (je) arrive à savoir qu'est-ce qu'ils veulent et maintenant, je leur propose des solutions : «Tu peux aller essayer cette manière-là et après tu reviens me voir. Si ça ne va pas, on va voir ensemble ce qu'on va faire». (S26)

2) Privilégier une approche participative

Les méthodes ou techniques apprises qui sont associées à l'approche participative par les conseillers pédagogiques en exercice ont surtout été apprises dans le cadre de leur formation méthodologique ponctuelle. Les sujets définissent cette approche participative comme étant axée sur l'implication active des enseignants dans leur propre formation. Cependant, ils n'utiliseraient pas ces méthodes telles qu'ils les ont apprises, mais les appliqueraient plutôt en les adaptant à leur propre contexte. Cette adaptation passe par une combinaison de plusieurs de ces méthodes ou techniques dans le cadre d'une démarche plus globale qui combinerait à la fois, dans la plupart des cas, certaines méthodes ou techniques traditionnelles avec certaines méthodes ou techniques correspondant à une l'approche participative.

Dans les résultats analysés, nous retrouvons quatre types de modifications apportées, soit quatre combinaisons différentes telles que le rapportent les conseillers pédagogiques en exercice. Les trois premières combinaisons, bien qu'associées par les sujets à des méthodes participatives, correspondent, selon nous, encore à une approche traditionnelle axée sur la transmission de connaissances par «un expert». À ce moment-là, les techniques utilisées, bien qu'elles soient appelées participatives, demeurent plus ou moins traditionnelles.

Un premier type de modification se rapporte à une combinaison de cinq méthodes ou techniques que certains conseillers pédagogiques en exercice interviewés associent aux méthodes participatives. Il s'agit du travail de groupe ou en équipe, des plénières de mise en commun des connaissances, des techniques de questionnement, des exercices pratiques et certains travaux individuels. Le but avoué de cette combinaison, selon ces conseillers pédagogiques, serait d'amener les enseignants à construire ensemble les connaissances. Ces conseillers pédagogiques en exercice croient qu'une telle acquisition de connaissances s'avère plus riche que s'ils n'avaient utilisé que les méthodes qu'ils appellent traditionnelles :

Personnellement, j'ai commencé maintenant à travailler non pas sur des exposés, mais à faire des travaux individuels, des travaux de groupe. (...) Je prépare, en fait, des questions de façon à ce qu'ils (les enseignants) me ressortent le contenu que je voulais leur faire assimiler. Bon, en fin de compte, si à travers les exercices individuels, les exercices de groupe, s'il advenait que certaines notions importantes ne soient pas sorties, je les

donne. Voilà donc ce que je fais à ce niveau, voilà la méthode que j'emploie. (S21)

Un second type de modification consiste à combiner trois méthodes ou techniques. Ce qui est associée à l'approche participative ici, serait le travail en atelier combiné cependant aux méthodes ou techniques plus traditionnelles de l'exposé et de discussion en plénière :

Même que, parfois je prévois des travaux en ateliers. Je privilégie la méthode participative. Là, je fais une partie en exposé et une partie qui doit beaucoup les (les enseignants) intéresser qu'ils font en ateliers. Ils vont travailler sur cet aspect, on fait la synthèse en commun et je leur livre maintenant (après) ce que moi aussi j'avais prévu. Généralement, on se rejoint. (S24)

Un troisième type de modification est une combinaison qui semble davantage influencée par l'approche participative. Nous pouvons dire qu'elle est influencée par l'approche participative correspondant à une certaine enquête collective dans laquelle un thème commun est travaillé par l'ensemble des sous-groupes d'enseignants. Cette technique davantage participative serait suivie d'une technique plus traditionnelle de mise en commun en plénière, et de la production de documents-synthèses. Nous notons ici que le rôle principal du conseiller pédagogique demeure celui d'un expert qui veille à ce que les connaissances mises en commun et retenues dans la synthèse soient exactes et complètes :

Comme chacun (chaque enseignant) a le programme, je donne un thème, un sujet relatif au thème. Et chacun doit aller traiter ce sujet-là. Donc, pour moi, ça constitue une première séance de travail. Quand ils (les enseignants) viennent, non seulement on va faire une correction du devoir (l'exercice), mais, moi je fais un bref exposé sur l'ensemble du thème, puisque le sujet porte sur un thème. Et je fais un petit exposé (sur le thème de l'exercice) pour compléter le devoir. Et je produis ensuite un document qui donne les références par rapport au thème. Et on fait la même chose pour le thème suivant. (S21)

Enfin, un quatrième type de modification qui, elle, semble davantage correspondre à l'esprit d'une approche participative dans laquelle le rôle du conseiller pédagogique est davantage celui d'un animateur, de personne ressource ou de guide accompagnateur plutôt que celui «d'un expert» qui doit veiller à la transmission de connaissances. C'est ce que l'on peut appeler une combinaison de méthodes ou

techniques axées sur un certain enseignement «coopératif» où chaque équipe d'enseignants a la responsabilité de travailler un thème particulier et chaque équipe est invitée à mettre en commun et à partager avec les autres les connaissances qu'elle a travaillées en équipe. C'est la quatrième combinaison qui est à distinguer des trois autres parce qu'il s'agit vraiment d'une modification qui reflète davantage l'esprit véritable de l'approche participative où l'on remet à l'apprenant la responsabilité de s'approprier et de transmettre des connaissances à l'ensemble des groupes d'apprenants :

Il y a des *groupes* de travail. Et chaque groupe de travail est responsabilisé comme étant «groupe-mère» d'un thème. Maintenant, ils vont faire leurs recherches (*documentaires*). Tout le monde fait la recherche dans son groupe. Maintenant, quand ils viennent, c'est le «groupe-mère» qui dirige les débats. Moi, ma part dans ça, c'est quand ils discutent et qu'ils n'arrivent pas à s'entendre, moi j'interviens alors, quand même, pour faire le consensus. (S26)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Pour ce qui concerne les modifications qui seraient apportées aux méthodes ou techniques acquises, un premier constat que font les conseillers pédagogiques en formation est le fait qu'ils n'aient pas encore d'expérience à titre de conseillers pédagogiques et donc que ce qu'ils peuvent apporter par rapport à des modifications possibles de méthodes ou techniques apprises ne peut être qu'une projection dans le futur, une certaine «spéculation» en quelque sorte.

Lorsque les conseillers pédagogiques en formation parlent des modifications qu'ils pourraient apporter éventuellement aux méthodes ou techniques acquises, il ressort à un niveau général, qu'ils prévoient effectuer des modifications seulement lorsqu'ils seront confrontés à certaines difficultés dans leurs pratiques auprès des enseignants. C'est donc dire qu'ils prévoient modifier les méthodes ou techniques apprises surtout en fonction du facteur difficultés et non pas en fonction d'autres facteurs comme, par exemple, un intérêt pour une méthode ou technique donnée ou encore les attentes de leurs enseignants.

Voilà, tant qu'on n'est pas en présence d'une difficulté, bon, c'est difficile de dire comment on va faire. En prenant une difficulté, on peut dire : «Voilà comment je vais faire». (S11)

D'une façon plus particulière, les conseillers pédagogiques en formation, en se basant principalement sur leur expérience vécue en tant qu'enseignants au primaire, affirment que, s'ils sont amenés à apporter des modifications dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises, il s'agirait plutôt pour eux, d'accentuer la dimension pratique de leur intervention auprès des enseignants. Donc, pour ces sujets, modifier les méthodes ou techniques apprises signifierait accentuer quantitativement le nombre des techniques permettant de développer des habiletés d'ordre pratique chez leurs enseignants.

Moi, je vais mettre *beaucoup* plus l'accent sur la pratique que sur la théorie. Je vais faire beaucoup, beaucoup, beaucoup d'exercices surtout. Il faut transmettre la connaissance, c'est vrai, à travers les exposés mais je crois que la pratique aussi ça compte beaucoup. Moi j'ai remarqué qu'on mettait plus l'accent sur les exposés (*c'est-à-dire*) «la théorie», alors que le vrai problème même, c'est la pratique. (S16)

Lorsqu'ils parlent d'accentuer la dimension pratique, ils demeurent cependant dans l'optique d'une dichotomie entre la «théorie» et la «pratique». Ils se les représentent, en effet, comme étant des connaissances entièrement distinctes, à séparer, à isoler, des contenus reliés à la «théorie» et des contenus reliés à la «pratique».

Les conseillers pédagogiques en formation parlent, eux aussi, d'effectuer des combinaisons de certaines méthodes ou techniques dans le but d'accroître la participation de leurs futurs enseignants mais nous remarquons qu'il s'agit surtout de méthodes ou techniques traditionnelles axées sur la transmission de connaissances. Même la notion de participation des enseignants demeure traditionnelle, le conseiller pédagogique demeurant toujours «l'expert» incontesté.

Nous retrouvons trois types de modifications que les sujets en formation pourraient réaliser pour permettre une participation active de leurs enseignants : accroître la participation en associant des activités pratiques à l'exposé traditionnel, accroître la participation en favorisant les discussions et le partage d'expérience entre les enseignants participants lors de leçons pratiques, et, enfin, accroître la participation en misant sur le travail en équipe des enseignants.

- ◆ Accroître la participation en associant des activités pratiques à l'exposé traditionnel

Un premier type de modification que les conseillers pédagogiques en formation projettent d'apporter aux méthodes ou techniques qu'ils ont apprises va consister à associer à une méthode aussi traditionnelle que l'exposé magistral, la technique du travail en équipe dans des ateliers. Cette combinaison viserait à favoriser les échanges entre les enseignants participants :

Avant ils (les enseignants) seront informés du thème. Je les réunis, on fait un exposé et puis on peut faire des ateliers pour débattre du problème et échanger les expériences. (S16)

- ◆ Accroître la participation en favorisant les discussions et le partage d'expériences lors de leçons pratiques

La seconde modification projetée par les conseillers pédagogiques en formation consisterait, selon certains d'entre eux, au fait de s'assurer de laisser beaucoup plus la parole à leurs enseignants, par le biais de discussions critiques, d'échanges et de partages d'expériences sur leurs pratiques respectives dans leurs propres classes :

Le stage, ce sera beaucoup plus pratique (...). On (le groupe en formation) va tenter de faire des leçons d'essai pour faire observer des leçons. Partir maintenant de ce que l'enseignant a fait et des difficultés qu'il rencontre (dans sa classe), et ensemble, avec les autres participants, (nous allons) procéder à la critique. Après tout ça, je vais demander aux participants, puisque chacun a son procédé pour faire passer le message (à ses élèves) qui diffère peut-être de celui de l'autre, de donner des propositions de solutions (aux difficultés des enseignants présentateurs). (S11)

- ◆ Accroître la participation en misant sur le travail d'équipe des enseignants

La troisième modification projetée par un conseiller pédagogique consisterait à faire travailler au préalable leurs enseignants par équipe-école sur un thème donné, de façon autonome, puis à faire présenter un compte rendu des travaux d'équipes, suivi de discussions en plénière. La séance se terminerait par l'élaboration de fiches-guides relatives aux thèmes traités :

Je ne sais pas quel travail ils (les enseignants) font. Parce que depuis que je suis en stage je n'ai pas pu assister à une (séance d') animation pédagogique. Mais je me dis que, s'il m'était donné la possibilité de réorganiser ça à ma façon, j'allais supprimer les exposés, et puis proposer des thèmes. Chaque école traite, propose des activités originales à mener et... au cours des séances d'animation maintenant, on

fait un compte rendu. À partir de ça (ce compte rendu) on peut confectionner des fiches en tenant compte des activités menées. Donc, je pense que je vais orienter en tout cas les séances d'animation, vers ce côté-là. Pour un échange plus profitable à tout le monde (les enseignants). (S14)

5.2.3.3 L'efficacité des méthodes ou techniques acquises

L'efficacité des méthodes ou techniques acquises réfère ici aux représentations que se font les sujets du rendement dans leur pratique de l'utilisation des méthodes ou techniques qu'ils ont acquises. Il ne s'agit pas ici, pour les sujets, de porter un jugement sur la qualité des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises (cf. deuxième dimension : appréciation). Il s'agit plutôt de laisser les sujets s'exprimer quant au rendement, aux résultats ou aux produits qu'ils perçoivent en rapport avec l'application de certaines méthodes ou techniques dans leurs interventions auprès des enseignants du primaire. Nous présentons ces résultats, d'abord selon les conseillers pédagogiques en exercice et, ensuite, selon les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Lorsqu'ils sont interrogés par rapport à l'efficacité des méthodes ou techniques apprises, les conseillers pédagogiques en exercice étudiés dans cette recherche s'intéressent à quatre méthodes ou techniques, soit (1) la méthode de l'exposé, (2) la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation, (3) les méthodes de visite de classe et (4) les méthodes participatives.

1) L'efficacité de la méthode de l'exposé

Concernant la méthode de l'exposé, les conseillers pédagogiques en exercice ont choisi de parler de l'exposé traditionnel et de l'exposé qu'ils ont eux-mêmes modifié.

Pour ce qui est de l'efficacité de l'exposé traditionnel, ils affirment que ce type de méthode aurait peu d'effets positifs sur l'apprentissage des contenus et donc l'élaboration des connaissances chez leurs enseignants. Ils expliquent cela surtout par le fait que cette méthode ne permettrait pas de susciter un intérêt chez les enseignants, d'attirer l'attention de ces derniers. Cette même méthode favoriserait également une certaine passivité plutôt que l'activité et la participation des enseignants. Selon les sujets en exercice, cette activité devrait prendre la forme d'une implication de la part des

enseignants et d'une capacité de ces enseignants à faire des recherches documentaires et à construire finalement les connaissances sur les contenus d'apprentissage qu'ils auraient eux-mêmes travailler :

(...). Puisque j'ai expérimenté les deux méthodes (exposé formel et méthode participative). La première année, c'était les exposés qu'on faisait. Pendant qu'on expose, d'autres dorment. Ça ne les intéresse pas. Puisqu'ils n'ont pas fait de recherches, ils n'ont pas d'idées pour participer. Ils sont là, dans leur coin, ils ne parlent pas. (...). Donc avant là, pendant l'exposé, la classe est calme et quand tu parles, toi-même formateur, tu sens que tu es seul à parler. Et les gens attendent tout de toi, ils ne cherchent pas. (S26)

Lorsque les conseillers pédagogiques en exercice nous parlent de l'exposé traditionnel qu'ils ont modifié et adapté, ils y voient cependant des effets plus positifs. Ils croient en effet que l'exposé traditionnel tel qu'ils l'ont modifié et adapté serait davantage efficient. C'est comme si ici ces sujets effectuaient une comparaison entre les résultats plus ou moins négatifs de l'exposé traditionnel, reliés surtout au peu d'intérêt et à la passivité des enseignants, et les résultats positifs de l'exposé modifié et adapté.

L'efficiency de l'utilisation de l'exposé adapté dans leurs pratiques s'observerait, d'après eux, aussi bien pendant l'exposé qu'après l'exposé. Selon certains conseillers pédagogiques en exercice, pendant l'exposé, cette méthode produirait déjà un rendement positif puisque les enseignants sembleraient accorder plus d'attention au contenu présenté. La manifestation principale soulignée par les sujets serait que, pendant l'exposé adapté, les enseignants prendraient des notes. Notons qu'ici, que le fait d'associer l'activité de prendre les notes au fait de réaliser des apprentissages réels nous semble cependant peu valide comme indice de rendement :

Ils apprennent, puisque, à la fin de l'exposé, quand on essaie de faire le point, on se rend compte qu'ils ont pu en tout cas prendre des notes. Or, si c'est lu comme ça, c'est bien vrai qu'il y a des rubriques (subdivisions), mais comme à l'intérieur des rubriques il n'y a pas de petites structurations (la manière dont le texte est organisé), c'est un peu difficile pour l'apprentissage. (S26)

Pour certains conseillers pédagogiques en exercice, l'efficiency de l'exposé adapté s'observe aussi après l'exposé. L'indice de rendement qu'ils se donnent ici serait relié à la satisfaction des enseignants, telle que perçue par les conseillers pédagogiques :

J'ai toujours eu l'impression que les enseignants sont satisfaits. (S25)

2) *L'efficience de la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation*

Une deuxième méthode que les conseillers pédagogiques en exercice ont fait ressortir est celle de l'enseignement de la technique de la dissertation. Ils n'ont pas abordé ici l'efficience de la méthode traditionnelle, mais ils ont plutôt fait ressortir l'efficience de la méthode adaptée. Cette efficience serait, selon eux, reliée à trois facteurs différents, soit (a) une efficacité relative, (b) un taux élevé de succès aux examens et aux concours professionnels et (c) l'admiration de la part de leurs enseignants et de certains de leurs collègues.

a) Une efficience relative de la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation adaptée

Le premier facteur qu'ils prennent en considération se rapporte à l'atteinte partielle des objectifs visés pour la formation des enseignants, puisque certaines difficultés persisteraient après cette formation :

Ils (les enseignants) ne maîtrisent pas tellement la technique de la dissertation, malgré le cours théorique suivi d'exercices pratiques. Ils ne maîtrisent pas ça très bien. Il y a toujours des lacunes qui subsistent. (S24)

b) Un taux élevé de succès à un examen ou à un concours professionnel

Le deuxième facteur que certains conseillers pédagogiques en exercice prennent en considération pour dire que leur méthode adaptée est efficace est le taux de succès de leurs enseignants aux examens ou aux concours professionnels. Pour les sujets en exercice, un taux de succès élevé constituerait une preuve que cette méthode adaptée est efficace :

C'est efficace, puisque j'ai appliqué ça (et qu'il) il y a eu plusieurs admis : 26 sur 28 des candidats. (S25)

c) L'admiration de la part de leurs enseignants et de certains de leurs collègues

Le troisième facteur qui permet à certains conseillers pédagogiques en exercice d'affirmer que leur méthode modifiée est efficace correspond plutôt à une impression qu'ils ressentent, voulant que l'adaptation de cette méthode suscite l'intérêt à la fois de leur clientèle-cible composée d'enseignants du primaire et de certains de leurs collègues conseillers pédagogiques. Ici, les sujets vont jusqu'à expliquer la raison principale pour laquelle l'utilisation de cette méthode adaptée fournirait de meilleurs résultats. Il s'agirait du fait que cette adaptation permettrait surtout de combiner de petites séquences d'exposés formels avec des exercices d'application appréciés par les enseignants :

Les enseignants ont trouvé que c'était original, donc c'est positif. Celui qui était là, là (un collègue)(...) Il a été agréablement étonné de voir comment on peut apprendre aux enseignants la technique de la dissertation sans que ça soit un exposé théorique qui fatigue, mais théorique et pratique à la fois. (S25)

3) L'efficacité des méthodes de visite de classe

Les conseillers pédagogiques en exercice ont également choisi de parler des méthodes de visites de classe, aussi bien de (a) l'ancienne que de (b) la nouvelle méthode.

a) L'ancienne méthode de visite de classe

Lorsqu'ils parlent de l'efficacité de l'ancienne méthode de visite de classe, les sujets s'intéressent à la méthode «traditionnelle» dans le sens de celle qu'ils ont apprise et appliquée telle quelle ainsi que de la même méthode traditionnelle qu'ils auraient adaptée

◆ L'ancienne méthode de visite de classe «traditionnelle»

Les conseillers pédagogiques se représentent l'ancienne méthode de visite de classe comme étant non efficace, c'est-à-dire que son utilisation dans la pratique ne leur permettrait pas d'obtenir le rendement souhaité. Pour expliquer cette non-efficacité, les sujets se réfèrent à deux facteurs qui feraient en sorte que la méthode produise des résultats souhaités dans le cadre de la formation continue des enseignants.

Le premier facteur serait relié au fait que les besoins réels des enseignants ne seraient pas pris en compte. Ceci n'amènerait pas les enseignants à intéresser aux contenus, ces derniers ignoreraient même les apports suggérés par le conseiller pédagogique :

Les enseignants, ils n'apprennent pas parce qu'ils n'ont pas éprouvé le besoin. Même s'ils en ont besoin, comme le besoin ne vient pas d'eux, ils le prennent mais mal (ils ne sont pas contents). Si bien que, on (que nous les conseillers pédagogiques) vient, on parle, on s'en va. Ils n'utilisent pas les conseils qu'on leur donne. (S26)

Le deuxième facteur relié à la non efficacité de l'ancienne méthode de visite de classe «traditionnelle» serait l'ambivalence par rapport au rôle et aux fonctions du conseiller pédagogique dans la relation établie avec l'enseignant. D'une part, le conseiller chercherait à fournir un soutien à l'enseignant afin que ce dernier parvienne à mieux enseigner, mais d'autre part, le conseiller exercerait également un contrôle aboutissant à une évaluation sommative de la pratique de l'enseignant. Les enseignants en formation percevraient cette situation comme étant menaçante et comme étant une source d'anxiété pour eux. Rappelons dans ce cadre que l'évaluation produite par le conseiller pédagogique est, en effet, insérée au dossier de l'enseignant et pourrait intervenir éventuellement sur la progression dans la carrière de ce dernier (2.2.1) :

Parce qu'ils (les enseignants) croient que, quand le conseiller pédagogique est là, c'est pour détecter leurs défauts et aller transmettre (au supérieur hiérarchique), pratiquement pour les sanctionner (leur donner une évaluation négative). À tel point que, souvent, ils ne veulent pas dire (au conseiller pédagogique) réellement quelles sont leurs difficultés. (S21)

◆ L'ancienne méthode de visite de classe adaptée

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent l'ancienne méthode de visite de classe qu'ils ont adaptée comme étant davantage efficace. Ils constatent, en effet, des produits positifs qu'ils expliquent surtout en fonction de trois facteurs.

Le premier facteur se rapporte au fait que l'ancienne méthode de visite de classe adaptée prendrait davantage en compte les besoins réels des enseignants. Elle permettrait donc d'augmenter l'intérêt que portent les enseignants aux apprentissages qu'ils peuvent réaliser dans le cadre de la formation continue que leur offrent les conseillers pédagogiques en exercice :

C'est efficace parce que c'est l'enseignant qui vient (consulter le conseiller) et qui a besoin. Il en a besoin, donc, il prête vraiment attention à ce qu'on lui dit. Et voilà : quand on lui donne l'information, puisqu'il en a besoin, il capte ça très bien et il essaie d'appliquer. (S26)

Le deuxième facteur qui expliquerait l'efficacité de l'ancienne méthode de visite de classe adaptée se rapporte au fait que les relations interpersonnelles entre le conseiller pédagogique et l'enseignant dans sa classe seraient améliorées, en favorisant surtout une communication plus ouverte et une collaboration efficace :

(Après une rencontre entre l'enseignant et le conseiller pédagogique, qui a aidé ce dernier à proposer des solutions à des difficultés qu'il rencontre dans sa classe). Des fois ils (les enseignants) (...) disent qu'ils ont eu des difficultés, pour atteindre l'objectif qu'on a fixé ensemble. Ils demandent si je peux venir sur place même pour les voir à l'œuvre (...). Je me déplace, je pars les voir. Oui, ça ce n'est pas inscrit dans les visites de classes-là (...). Je pars les voir, comme ça. Ils font leurs leçons et je leur donne des conseils. (S26)

Le troisième facteur qui expliquerait l'efficacité de l'ancienne méthode de visite de classe adaptée est le fait que cette méthode aiderait à développer, chez les enseignants eux-mêmes, certaines compétences qui les aideraient à résoudre, d'une manière autonome, des problèmes professionnels liés à leurs interventions auprès de leurs élèves du primaire :

On voit vraiment que certains (enseignants) réagissent positivement. Au moment même où on est en train de parler des stratégies à employer pour remédier à certaines lacunes, là on voit certains qui réagissent positivement : «C'est vrai hein ! Si je fais ça, ça va marcher. C'est à cause de telle chose que ça ne marchait pas». (S25)

b) La nouvelle méthode de visite de classe

Pour ce qui concerne la nouvelle méthode de visite de classe, les conseillers pédagogiques en exercice la trouvent plus efficace que l'ancienne méthode de visite de classe et même plus efficace que l'ancienne méthode de visite de classe qu'ils ont adaptée. Ils se fondent sur un facteur principal pour justifier cette efficacité de la nouvelle méthode de visite de classe. Ce facteur est celui des relations interpersonnelles établies entre le conseiller pédagogique et l'enseignant sous l'angle de la communication qui serait ici encore plus ouverte et qui chercherait moins à établir un rapport «hiérarchique» et de contrôle de la part du conseiller pédagogique face à

l'enseignant. En effet, bien qu'elle était en début d'expérimentation (février/mars 1999), les conseillers pédagogiques en exercice qui l'avaient expérimentée constateraient déjà qu'elle facilitait la communication entre eux et leurs enseignants, contrairement à l'ancienne méthode ou les relations, comme nous l'avons vu, étaient plutôt conflictuelles :

C'est fait de telle sorte que l'instituteur (l'enseignant) ne se croit plus devant quelqu'un qui est supérieur à lui au point de vue des connaissances. C'est pour l'aider seulement. Si bien que la communication ça va quoi. Ça commence à aller un peu (mieux qu'avec l'ancienne méthode de visite de classe). (S26)

3) L'efficacité des méthodes participatives

Plusieurs conseillers pédagogiques en exercice se représentent les méthodes participatives comme étant relativement très efficaces et justifient leurs propos en se fondant sur huit principaux facteurs que nous avons répartis en quatre catégories. La première catégorie regroupe trois facteurs liés aux enseignants qu'ils forment. La deuxième catégorie, qui regroupe aussi trois facteurs, concerne la relation entre les enseignants eux-mêmes. La troisième catégorie, qui compte un seul facteur, est relative à la relation établie entre le conseiller pédagogique et l'enseignant. Enfin la quatrième catégorie, qui comprend aussi un seul facteur, est relative aux résultats positifs obtenus par les enseignants aux examens ou aux concours professionnels.

a) Les facteurs liés aux enseignants eux-mêmes

Les trois facteurs liés aux enseignants que les conseillers pédagogiques sont chargés de former sont l'intérêt des enseignants à apprendre, l'engagement effectif des enseignants dans les activités de formation ainsi que le développement de leur autonomie.

◆ L'intérêt des enseignants à apprendre

Les conseillers pédagogiques en exercice croient que les méthodes participatives sont efficaces parce que leur utilisation créerait un intérêt accru de la part de leurs enseignants en rapport avec leur apprentissage. Les enseignants se sentiraient davantage concernés et captivés par le travail qu'on leur propose :

Bon, j'ai trouvé qu'avec ça (l'approche participative), quand même, c'était un peu moins ennuyeux quoi. (S21)

Actuellement (avec la méthode participative), ils (les enseignants) sont tellement motivés que quand l'heure arrive, ils ne veulent plus partir. Ils sont intéressés. (S26)

◆ L'engagement effectif des enseignants dans les activités

Le second facteur relié aux enseignants comme tels et qui constituerait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, une preuve de l'efficacité des méthodes participatives, est le fait qu'elles produisent un engagement effectif de la part des enseignants. Cet engagement prendrait la forme d'une participation active à l'ensemble des activités de formation que ces conseillers pédagogiques leur proposent :

Dès que j'ai commencé la méthode participative-là (avec les enseignants), à un certain moment, la salle est surchauffée, chacun veut donner son point de vue. Et puis, il y a un effort d'argumentation (ils font l'effort d'analyser) pour se faire comprendre (par les autres participants). (S26)

Avec le nouveau système-là (approche participative), ils travaillent vraiment, réellement. On sent, on le sent. (S21)

◆ Le développement de l'autonomie chez les enseignants

Le troisième facteur relié aux enseignants, selon certains conseillers pédagogiques en exercice, est qu'il se produirait un développement accru de l'autonomie chez les enseignants, dans le sens que ceux-ci assumeraient davantage de responsabilités, surtout sous la forme d'initiatives qu'ils prendraient eux-mêmes dans le cadre de leur formation continue offerte par les conseillers pédagogiques :

Maintenant, quand moi j'arrive, je ne parle même plus : Ils ont tellement été rodés, qu'ils se prennent en charge, même si je ne suis pas là. S'ils ont le thème à l'avance, puisque tout est arrêté même à l'avance, ils savent que, tel jour, c'est telle activité spécifique. Quand ils arrivent, ils discutent eux-mêmes. Là où ils ne sont pas d'accord, maintenant, quand j'arrive, ils disent que, voilà : eux ils ne se sont pas entendus sur tel aspect et pourquoi. Moi, j'essaie seulement de les orienter. (S26)

b) Les facteurs reliés à la relation entre les enseignants eux-mêmes

Trois facteurs d'efficacité des méthodes participatives sont reliés, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à la relation entre les enseignants eux-mêmes. Ce sont l'existence d'un climat de confiance, la recherche et le partage d'informations ainsi que l'apprentissage mutuel.

◆ Un climat de confiance entre les enseignants

Certains conseillers pédagogiques en exercice affirment que les méthodes participatives sont efficaces, entre autres, à cause de l'établissement et du maintien d'un climat de confiance entre les enseignants eux-mêmes en tant qu'apprenants. Ce climat de confiance prendrait la forme d'un intérêt qui permettrait davantage d'échanges en rapport avec leurs propres expériences professionnelles en tant qu'enseignants du primaire. Ces échanges mèneraient parfois même à une certaine forme d'entraide dans leurs propres pratiques professionnelles :

Bon, je me dis que d'abord, c'est le climat. Ça crée d'abord un climat de confiance entre eux (les enseignants). Et, en ce moment, chacun, au lieu de se réserver, il donne réellement ce qu'il a : il montre ses difficultés, ils se donnent des explications beaucoup plus convaincantes. C'est-à-dire que, quand l'un est convaincu, il peut mieux convaincre l'autre, puisqu'ils ont l'occasion, ils se frottent entre eux-mêmes (ils échangent entre enseignants). (S21)

Mais il y a aussi des échanges entre eux (entre les enseignants). Vous voyez, c'est plus enrichissant que la relation entre les encadreurs et les encadrés seulement. S21)

◆ La recherche et le partage d'informations

Les conseillers pédagogiques en exercice disent également que les méthodes participatives sont efficaces parce que leur utilisation permettrait aux enseignants de s'engager dans des recherches collectives d'informations et dans le partage des informations repérées. Ceci permettrait ainsi à ces enseignants de s'approprier les contenus d'apprentissage et de construire, ensemble, entre pairs, des connaissances à apprendre dans le cadre de leur formation professionnelle continue :

Ce qui est sûr, au cours de cette formation, nous pensons d'abord que cela permet à ces candidats-là d'aller rechercher et de venir donner l'information au niveau de la classe (du groupe d'enseignants en formation). (S21)

◆ L'apprentissage mutuel

En plus de favoriser un climat de confiance et d'échange d'informations et d'expériences, les conseillers pédagogiques en exercice croient également que les méthodes participatives sont efficaces parce qu'elles permettraient aux enseignants d'apprendre mutuellement, les uns des autres. Nous retrouvons même ici une forme d'enseignement mutuel par les pairs qui prend surtout la forme d'un apprentissage de

connaissances produites dans le cadre d'échanges entre les enseignants eux-mêmes. Ces échanges, qui portent aussi bien sur leurs erreurs que sur leurs réussites, favoriseraient un apprentissage certain et procureraient ainsi aux enseignants des connaissances plus intégrées, construites d'une manière collective, à partir de la pratique de ces pairs :

Au bout du compte, on sent une amélioration. Bon, ce qu'on a reproché chez l'un, alors vous verrez qu'en fin de compte, personne ne fait la même erreur. Ce qu'on apprécie chez l'autre, la tendance générale est d'adopter ça. (...). À ce niveau, je pense que mes objectifs sont atteints. Et c'est dû, en parti, à ces échanges-là (aux échanges entre les enseignants en formation). (S21)

c) Le facteur relié à la relation établie entre le conseiller pédagogique et l'enseignant

Un seul facteur souligné par les conseillers pédagogiques en exercice serait relié aux relations établies entre le conseiller pédagogique et l'enseignant. Ici, les sujets constatent que l'utilisation des méthodes participatives permettrait de développer une relation de collaboration entre eux-mêmes et leurs enseignants. Cela établirait une certaine dynamique dans laquelle l'approche autoritaire et la relation de contrôle qui semblaient si nuisibles dans les approches traditionnelles, semblent s'estomper. Il s'agirait d'une nouvelle dynamique qui s'établirait positivement entre les conseillers pédagogiques et leurs enseignants :

Il y a non seulement cet échange entre moi (le conseiller pédagogique) et eux (les enseignants en formation) (...). (S21)

d) Le facteur relié à la réussite aux examens et aux concours professionnels

Les conseillers pédagogiques en exercice disent que l'utilisation des méthodes participatives est efficiente même en fonction de la réussite scolaire. Ce qui constituerait pour eux une preuve de cette efficacité serait la réussite en soi de leurs enseignants aux examens et aux concours professionnels qu'ils auraient préparés dans le cadre d'une formation utilisant de telles méthodes participatives :

Résultats, c'est qu'il y a six sur les huit qui sont rentrés à l'ECAP (admis pour la formation diplômante). (S21)

Le fait que certains conseillers pédagogiques en exercice affirment que l'utilisation des méthodes participatives est efficiente pour la réussite des enseignants

aux examens et aux concours professionnels peut sembler paradoxal, puisque la plupart des conseillers pédagogiques en exercice préconisaient la méthode de l'exposé pour cette même préparation aux examens et aux concours professionnels. De notre point de vue, ceci pourrait être relié au fait que les conseillers pédagogiques qui affirment utiliser les méthodes participatives affirment aussi qu'ils n'en sont qu'à leurs débuts. Rappelons qu'ils affirmaient d'ailleurs que c'était à cause de la non efficacité de la méthode de l'exposé traditionnel qu'ils étaient en train de changer d'approche, évoluant vers l'adoption d'une approche plus participative.

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Rappelons que les conseillers pédagogiques en formation qui n'ont pas encore d'expérience en tant que conseillers pédagogiques œuvrant auprès des enseignants, pour parler de l'efficacité que pourrait avoir, dans leur pratique future, certaines méthodes ou techniques acquises dans le cadre de leur formation méthodologique, se fondent surtout sur leurs expériences antérieures en tant qu'enseignants au primaire.

Les conseillers pédagogiques en formation, lorsqu'on leur demande de parler de l'efficacité des méthodes ou techniques qu'ils ont acquises dans le cadre de leur formation méthodologique, retiennent trois méthodes en particulier, soit 1) la méthode de l'exposé, 2) la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai et 3) l'ancienne méthode de visite de classe. Ils affirment que ni l'une ni l'autre de ces méthodes ne peut produire un rendement efficace c'est-à-dire que ni l'une ni l'autre ne pouvant favoriser l'apprentissage des enseignants qu'ils seront appelés à former de façon souhaitable, selon eux. Il est intéressant ici d'examiner les facteurs que ces sujets en formation font ressortir, puisque ces facteurs peuvent refléter, croyons-nous, les préoccupations qu'ils ont par rapport à l'application éventuelle qu'ils feront de ces méthodes ou techniques. Nous examinons donc leurs représentations de l'efficacité des trois méthodes mentionnées.

1) L'efficacité de la méthode de l'exposé traditionnel

Concernant la méthode de l'exposé traditionnel mentionnée par les conseillers pédagogiques en formation, ces derniers affirment qu'elle est peu efficace comme méthode de formation pour leurs futurs enseignants. Les sujets affirment qu'elle ne peut

permettre d'atteindre les objectifs de formation qui sont visés, surtout parce qu'elle ne permet aux enseignants d'apprendre que des connaissances « théoriques » alors que ces derniers auraient surtout besoin de connaissances pratiques, d'habiletés techniques :

(...) Bon l'exposé ne porte pas tellement de fruit comme ça (ne favorise pas l'apprentissage). (S12)

(...). Sinon, ils (les enseignants) ne peuvent bénéficier que de façon théorique. Mais c'est l'aspect pratique qui cause problème, parce que généralement, de la théorie à la pratique c'est différent. On a beau dire à l'enseignant lors des exposés que voilà : «la motivation consiste en cela (telle notion)», il se trouvera confronté à des difficultés qui feront qu'il ne va pas motiver (ses élèves), a fortiori mettre la qualité (le faire bien) dans cette motivation (...). Tant qu'il ne voit pas faire c'est difficile de pratiquer. (S13)

2) La pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai

Les conseillers pédagogiques en formation mentionnent également la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai, une méthode traditionnelle qu'ils qualifient aussi de peu efficace. Ils justifient son manque de rendement par le fait que, telle qu'utilisée, cette méthode ne permettrait, dans le groupe en formation que la participation effective de quelques enseignants seulement. Selon ces sujets, en effet, ce serait surtout les quelques enseignants qui préparent et font la présentation des leçons qui auraient la possibilité d'apprendre tandis que la majorité, constituée des autres enseignants qui demeurent passifs pendant la présentation et pendant les discussions ne réaliseraient pas d'apprentissages réels et s'approprieraient encore moins les connaissances véhiculées :

Bon généralement il n'y a que ces enseignants-là (les enseignants qui présentent des leçons) qui travaillent. Tout le grand groupe-là, qui ne fait qu'assister, ne bénéficie pas de grand-chose. (S13)

On constate généralement qu'ils viennent avec des bouts de papier, notent et retournent souvent même sur le terrain sans ces bouts de papier-là. (S13)

3) L'efficacité de l'ancienne méthode de visite de classe

La troisième méthode que nomment les conseillers pédagogiques en formation est l'ancienne méthode de visite de classe. C'est, encore une fois, une méthode traditionnelle qu'ils trouvent non efficace. Ils expliquent cette non efficacité de

l'ancienne méthode de visite de classe par le fait qu'elle provoquerait dans la pratique, des appréhensions chez les enseignants. Ces appréhensions seraient surtout dues au fait que la relation qui s'établit entre l'enseignant et le conseiller pédagogique serait négative, «hiérarchique», autoritaire et comporterait, de plus, par exemple, un effet négatif de surprise qui crée chez l'enseignant la peur d'être pris en défaut dans sa propre intervention :

Alors, le conseiller pédagogique va aller s'asseoir et souvent même il se prépare depuis le bureau (il décide du contenu de la visite de classe avant de rencontrer l'enseignant). Il cible une discipline donnée : «Voilà, je vais dans telle école, je vais prendre tel enseignant, je veux observer une leçon de calcul». Il part, il s'assoit effectivement. Le maître est déjà dans des conditions psychologiques pas favorables : il est déséquilibré. Bon, il mène (présente) sa leçon. Le conseiller pédagogique l'attrape (le retient) aussitôt pour un entretien. On croit que c'est pour l'aider mais, souvent, c'est pour le traumatiser. (S13)

5.2.3.4 *Les difficultés perçues par les sujets dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises*

Les difficultés, rappelons-le, sont les obstacles que les sujets de la recherche se représentent comme pouvant nuire, limiter ou même empêcher l'utilisation des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises dans le cadre de leur formation méthodologique continue en tant que conseillers pédagogiques.

La présente section s'intéresse aux difficultés que les conseillers pédagogiques en exercice affirment avoir rencontrées ou que ceux en formation prévoient rencontrer dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises. Nous avons regroupé sous l'une ou l'autre des deux éléments suivants, les difficultés que les sujets ont mentionnées dans le cadre de la présente recherche (1) **les difficultés d'ordre individuel**, reliées aux sujets eux-mêmes en tant que personnes œuvrant à titre de formateurs et (2) **les difficultés d'ordre contextuel**, reliées au cadre spécifique dans lequel ces conseillers pédagogiques forment ou assureront la formation de leurs enseignants.

1) Les difficultés d'ordre individuel

Nous examinons, dans un premier temps, les difficultés d'ordre individuel abordées par les conseillers pédagogiques en exercice, et, dans un second temps, celles abordées par les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Lorsque les conseillers pédagogiques en exercice parlent des difficultés qu'ils vivent en tant qu'individus professionnels, ils les abordent sous deux angles : (a) la crainte des jugements négatifs de la part de leurs enseignants, (b) leur propre résistance aux changements et c) les difficultés reliées à leur formation

a) La crainte des jugements négatifs de la part des enseignants

Les conseillers pédagogiques en exercice perçoivent en effet comme étant une difficulté importante qui prend chez eux la forme d'une certaine appréhension voire d'une certaine crainte reliée surtout aux perceptions, aux jugements négatifs provenant de leur clientèle-cible que sont les enseignants. Cette difficulté prend principalement deux formes, soit la crainte d'être jugés incompetents par leurs enseignants et les jugements négatifs des enseignants par rapport au rôle du conseiller pédagogique.

◆ La crainte d'être jugés incompetents par leurs enseignants

Les conseillers pédagogiques en exercice croient qu'un jugement négatif de leurs enseignants par rapport à l'utilisation qu'ils font des méthodes qu'ils utilisent pourrait les amener à se retrouver dans une situation d'échec face à ces derniers. Nous notons que ces difficultés sont abordées en rapport avec l'utilisation de méthodes participatives et non pas en rapport avec l'utilisation de méthodes ou techniques traditionnelles telles que l'exposé par exemple. Plusieurs sujets en exercice semblent se percevoir avant tout, dans le cadre des échanges avec leurs enseignants, comme étant des experts et auraient tendance à voir leurs enseignants comme étant une clientèle qui chercherait à les prendre en «défaut», à les mettre à «l'épreuve», «à tester» leurs connaissances afin de démasquer chez ces conseillers pédagogiques une certaine incompétence :

Il faut maîtriser le sujet. En tant que formateur, il faut être au-dessus des gens là puisque tu leur as permis d'aller chercher, tu ne sais pas la source de leurs informations. Donc quand ils vont amener leurs informations, il faut que tu sois capable... de dépasser ce que eux ils vont dire là et puis comprendre, pour pouvoir les informer. Voilà ! Donc, c'est la partie qui est difficile là, c'est ça. Si tu ne maîtrises pas le sujet, tu peux t'égarer facilement. Et puis les... les enseignants là même peuvent même t'amener, t'embarquer dans un chemin où tu ne pourras pas t'en sortir. C'est cet aspect. (S26)

- ◆ Les jugements négatifs des enseignants par rapport au rôle du conseiller pédagogique

Les mêmes sujets en exercice se représentent aussi le fait que les attentes, les préconceptions, les images arrêtées des enseignants face à eux soient négatives *a priori*, ce qui entraînerait nécessairement, selon eux, un climat négatif qui nuirait à la réceptivité des enseignants. Ici encore nous remarquons que ces appréhensions se rapportent surtout à l'utilisation de nouvelles approches en particulier la nouvelle méthode de visite de classe qui se veut davantage axée sur la participation des enseignants. Le fait que ces appréhensions soient surtout associées à l'utilisation de la nouvelle méthode de visite de classe pourrait s'expliquer par le fait que chaque conseiller pédagogique se retrouve, en tant qu'individu, dans le cadre d'un face-à-face entre lui et l'enseignant. Ces attentes, préconceptions ou images arrêtées négatives qu'auraient les enseignants se rapporteraient aussi bien au rôle, aux fonctions, aux intentions, qu'aux apports réels du conseiller pédagogique dans le cadre de ses interventions. Conséquemment, de telles attentes, préconceptions et images négatives entraîneraient, toujours selon les sujets, des comportements négatifs de la part de leurs enseignants. Ces représentations des conseillers pédagogiques en exercice les amènent à dire qu'en plus de la difficulté d'avoir à changer leur approche pédagogique ce qui représente en soi une difficulté d'ordre personnel, la difficulté majeure ici serait celle d'avoir à convaincre les enseignants qu'ils ont de fait évolué et qu'ils ont de fait effectué des changements positifs dans leurs propres pratiques en tant que conseillers pédagogiques :

Avec cette nouvelle méthode (de visite de classe) il peut y avoir des difficultés puisque les enseignants savent que c'est la même personne (le conseiller pédagogique qui utilisait l'ancienne méthode de visite de classe) qui est devant eux. Donc, ils vont toujours avoir la même réserve. Mais, si depuis que tu avais commencé à les encadrer ce climat était déjà

créé, bon, cette méthode-là vient, en fait, le renforcer. Ils savent que de toutes les façons, vous (le conseiller pédagogique) ne serez pas méchant. (S21)

b) La résistance au changement

Si la première difficulté perçue par les conseillers pédagogiques en exercice se rapporte à la crainte des jugements négatifs des enseignants, la deuxième difficulté, elle, se rapporte à leur propre jugement négatif d'eux-mêmes. Cette dernière difficulté concerne leur propre résistance au changement, surtout illustrée en rapport avec le passage de l'ancienne méthode de visite de classe centrée sur le contenu et sur le conseiller pédagogique, à la nouvelle méthode davantage centrée sur l'enseignant. La difficulté ici, selon ces sujets, serait le fait qu'il leur faut rompre avec leurs anciennes habitudes acquises dans le cadre de l'utilisation de l'ancienne méthode de visite de classe pour adopter de nouvelles habitudes reliées à la nouvelle méthode.

Certains conseillers pédagogiques en exercice font, de plus, la distinction entre les conseillers pédagogiques en exercice qui, dans leur pratique antérieure jusqu'au récent changement de méthode de visite de classe, ont été rigides dans l'utilisation de l'ancienne méthode et ceux qui, dans l'utilisation de l'ancienne approche, étaient déjà capables d'innovation. Il s'agit d'une distinction intéressante où les sujets croient que, d'une part, ceux qui étaient plus rigides, c'est-à-dire ce qui suivaient « à la lettre » l'ancienne méthode et l'appliquaient de manière statique et non critique auraient plus de difficultés et manifesteraient davantage de résistance au changement face à la nouvelle méthode. D'autre part, ceux qui avaient déjà innové dans leur expérience passée, même dans le cadre de l'utilisation de l'ancienne méthode de visite de classe, auraient moins de difficultés. Ces sujets s'intéressent ici aux capacités, aux attitudes et à la flexibilité reliée à l'innovation en opposition à la résistance au changement s'appuyant surtout sur leurs expériences passées :

Si vous étiez, par exemple, un conseiller pédagogique qui essayait, même avant la mise en œuvre de la nouvelle méthode de visite de classe, d'encourager les enseignants, d'avoir la confiance des enseignants, bon ici, le changement n'est pas si énorme (...). Mais, ça peut être très très nouveau pour un qui était habitué à cette méthode (l'ancienne méthode de visite de classe) où il choisit les leçons pour le maître (l'enseignant) et il le critique. (S21)

c) Les difficultés reliées à la formation

Les difficultés reliées à la formation des sujets comporte deux aspects portant sur un manque de formation et un manque de compétences spécifiques en gestion de groupe.

◆ Le manque de formation adéquate

Les conseillers pédagogiques en exercice semblent diagnostiquer un obstacle de fond lorsqu'ils traitent des difficultés reliées à l'utilisation des méthodes ou techniques apprises lors de leur propre formation méthodologique. Il ressort que cette difficulté majeure qui limiterait ou empêcherait l'utilisation de nouvelles approches semble être, selon ces sujets, le manque de formation adéquate lors de leur formation méthodologique en fonction d'une l'application réelle dans leurs milieux concrets d'intervention en tant que conseillers pédagogiques. Les conseillers pédagogiques en exercice vont même jusqu'à diagnostiquer d'une manière plus précise cette difficulté qui proviendrait, selon eux, d'un manque de compétences particulières ou précise pour appliquer de façon concrète dans leur milieu d'intervention, les méthodes qu'ils auraient apprises d'une manière «trop abstraite».

(...) Dans la mesure où vous sortez de l'école (lieu de la formation diplômante) sans avoir une idée précise de la méthode qu'il faut adopter. Même si ce sont des connaissances générales, on ne nous a jamais amenés dans une classe pour nous montrer pratiquement : «Voilà ce qui doit se faire dans toutes (différentes) les circonstances». On nous décrit seulement comment telle ou telle méthode se présente. Donc, nous avons une connaissance théorique de la méthode, mais une mise en pratique nous ne l'avons pas faite. (S21)

◆ Un manque de compétences spécifiques en gestion de groupe

En plus de parler du manque de compétences en générale pour ce qui se rapporte aux applications concrètes auprès des enseignants des méthodes ou techniques apprises, les conseillers pédagogiques en exercice diagnostiquent ici aussi un manque de compétences précises, en rapport avec l'utilisation d'approches participatives plutôt qu'en rapport avec l'utilisation des approches traditionnelles. Ils insistent surtout, par exemple, sur les difficultés qu'ils rencontrent en rapport avec la

gestion des groupes dans le cadre de l'animation des enseignants qu'ils sont chargés de former :

Tout simplement parce même le travail de groupe comme ça, il faut maîtriser beaucoup, et c'est plus difficile que l'exposé que vous donnez, et vous attendez qu'on vous pose des questions. (S21)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Les conseillers pédagogiques en formation qui ont été étudiés dans le cadre de la présente recherche, font ressortir trois types de difficultés, (a) la crainte du jugement négatif de la part de leurs enseignants, (b) leur propre résistance aux changements et (c) les difficultés reliées à leur propre formation.

a) la crainte des jugements négatifs de leurs enseignants

Les conseillers pédagogiques en formation se représentent, eux aussi, les difficultés qu'ils vont rencontrer lorsqu'ils seront en exercice, en tant qu'individu professionnel, sous l'angle d'une certaine appréhension voire d'une certaine crainte reliée aux jugements négatifs de la part de leurs clientèles-cibles que sont les enseignants. Cette crainte des jugements négatifs de leurs futurs enseignants prend ici aussi deux formes : la crainte d'être jugés incompetents par leurs enseignants et les jugements négatifs des enseignants par rapport au rôle du conseiller pédagogique.

◆ La crainte d'être jugés incompetents par leurs enseignants

Les conseillers pédagogiques en formation eux aussi croient que les enseignants qu'ils seront chargés de former ne sont pas toujours animés de bonnes intentions et chercheraient à les prendre «en défaut». Prenant exemple sur leurs propres expériences passées lorsqu'ils étaient enseignants, ils affirment que les enseignants posent souvent des questions, au conseiller pédagogique, pendant les séances de formation, dans le seul but de «tester» si celui-ci maîtrise bien le contenu de la formation qu'il offre. Ce comportement des enseignants amènerait les conseillers pédagogiques en formation à vouloir, afin de se sécuriser, se rabattre sur les approches traditionnelles, utilisant surtout la méthode de l'exposé magistral traditionnel à laquelle ils sont habitués :

(...) Mais vraiment c'est difficile parce que, je me dis que, sur le terrain, je sais que nous encadreurs là, il faut vraiment être à la hauteur. Parce que, déjà même, lors des rencontres (sessions de formation) comme ça, quand on était aussi en classe (enseignants), on voit ce qui se passe. Par exemple : des gens vont te poser des questions; Ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas de solutions ! Mais c'est tout juste pour te tester, pour voir si réellement, tu connais quelque chose. Il y a cet aspect. (S12)

- ◆ Les jugements négatifs des enseignants par rapport au rôle du conseiller pédagogique

Les conseillers pédagogiques en formation abordent également la question de la crainte des préconceptions, des attentes, des images arrêtées négatives de la part de leurs enseignants qu'ils seront appelés à former, en rapport avec leurs rôles, leurs fonctions ou leurs intentions en tant que conseillers pédagogiques. Cette question serait surtout vécue en relation avec l'utilisation de la nouvelle méthode de visite de classe. Nous retrouvons ici comme centre des préoccupations des conseillers pédagogiques en formation, les relations qu'ils cherchent à établir, à titre individuel, entre eux-mêmes et les enseignants. Les sujets en formation précisent davantage sur quoi porteraient les préconceptions, attentes et images négatives des enseignants par rapport à leur rôle et fonctions. Les sujets en formation croient qu'à cause de ces jugements négatifs, les enseignants adopteraient des attitudes et des comportements négatifs, de méfiance voire de rejet à l'égard des conseillers pédagogiques :

(Il y a) La crainte même des anciennes pratiques parce que le conseiller pédagogique dans le passé, c'est quelqu'un qui venait en gendarme vous (l'enseignant) contrôler et dès lors, qu'il aperçoit que vous (l'enseignant) n'êtes pas efficace, que vous n'êtes pas assez conscient dans votre travail, vous pouvez peut être écoper d'une sanction. (S13)

- b) La résistance au changement

De plus, une autre difficulté que les conseillers pédagogiques en formation mentionnent se rapporte aussi à la résistance au changement. Cependant, selon ces sujets, une telle résistance au changement serait le fait des enseignants qu'ils seront appelés à former. Alors qu'un changement réel nécessiterait de la part des enseignants une attitude positive qui se manifesteraient surtout par un esprit d'ouverture et un désir de collaboration avec le conseiller pédagogique :

Ces difficultés sont liées à l'état d'esprit même que va conférer cet outil (La nouvelle méthode de visite de classe). Parce qu'ici, pour peut seulement, que l'enseignant ne soit pas convaincu de ce que vous (le conseiller) venez faire dans son école, vous ferez un travail inutile. (S13)

c) Les difficultés liées à la formation des conseillers pédagogiques

Les conseillers pédagogiques en formation diagnostiquent également un problème de fond par rapport à leur propre formation méthodologique. Ce problème correspondrait à une préparation inadéquate de la part de leurs professeurs en vue d'une application efficace des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises. Ces sujets précisent de plus que ces difficultés seraient surtout reliées au manque d'exercices pratiques ou au manque de mise en situation réelle aux cours de leur démarche de formation :

Des fois aussi, le problème c'est (se situe) au niveau de la transmission des connaissances. On peut en tout cas dominer son sujet (thème à l'étude), avoir toutes les informations autour du sujet (thème), mais ne pas pouvoir les communiquer, ça c'est un autre problème. Puisqu'on sait que souvent ce n'est pas facile, c'est toujours difficile de se faire comprendre. (S12)

Il y a également que lorsque vous avez un public par exemple que vous n'arrivez pas à intéresser à ce que vous voulez leur apprendre, c'est vrai que ça cause souvent des difficultés. (S15)

2) Les difficultés d'ordre contextuel

Les difficultés d'ordre contextuel correspondent aux obstacles reliés à certains facteurs identifiés par les sujets de la recherche et qui seraient directement reliées au cadre même dans lequel les conseillers pédagogiques interviennent auprès des enseignants du primaire. Nous examinons, dans un premier temps, les difficultés d'ordre contextuel abordées par les conseillers pédagogiques en exercice, et, dans un second temps, celles abordées par les conseillers pédagogiques en formation.

Selon les conseillers pédagogiques en exercice

Les difficultés d'ordre contextuel seraient reliées, selon les conseillers pédagogiques en exercice, à deux facteurs principaux : (a) un facteur relié à leur clientèle-cible et (b) un facteur relié à l'organisation sur le plan institutionnel.

a) Le facteur relié à leurs clientèles-cibles

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent certaines difficultés reliées aux enseignants du primaire qui constituent leurs clientèles-cibles, en rapport avec les interventions de nature didactique qu'ils sont appelés à effectuer auprès de leurs enseignants. Ce qui constitue un obstacle ici, selon les sujets, serait surtout le fait que l'on imposerait de fait aux enseignants d'utilisation de guide didactiques qu'ils seraient amenés à suivre presque «à la lettre» pour enseigner les disciplines tel le français, les mathématiques (le calcul). Les conseillers pédagogiques en exercice constatent que conséquemment, il manque de marge de manœuvre pour aider les enseignants à améliorer leurs pratiques d'enseignement des disciplines auprès de leurs élèves, puisque les enseignants se sentiraient contraints au respect des guides préétablis :

Il y a des documents édités, par exemple, par l'IPB (Institut Pédagogique du Burkina), qui montrent (*présentent*) une méthodologie pour l'enseignement des matières. Ces documents sont mis à la disposition des enseignants qui ne font que suivre de bout en bout *tout* ce qui y est décrit. Nous ne pouvons pas aller non plus au-delà de ces documents pédagogiques : c'est ce qui a été recommandé (*par le ministère*), bien qu'on nous dise de ne pas être esclaves des livres (*de ne pas prendre ce qui est dit à la lettre dans les livres*). (S21)

b) Le facteur relié à l'organisation sur le plan institutionnel

Les conseillers pédagogiques en exercice se représentent certains obstacles comme se rapportant à l'organisation, aux structures ou aux relations d'ordre institutionnel. Ce sont : les relations entre les conseillers pédagogiques avec leurs supérieurs hiérarchiques immédiats ou avec leurs pairs et un obstacle sur le plan géographique.

- ◆ Les relations entre les conseillers pédagogiques et leurs supérieurs hiérarchiques immédiats ou avec leurs pairs

Les obstacles reliés aux relations entre les conseillers pédagogiques et leurs supérieurs hiérarchiques immédiats ou avec leurs pairs prendraient surtout la forme d'une résistance ou d'une imposition de la part de certains supérieurs hiérarchiques immédiats quant à la mise en application des méthodes ou techniques apprises par les

conseillers pédagogiques. À la base de cette résistance et de cette opposition de la part des supérieurs hiérarchiques, on retrouverait, selon les conseillers pédagogiques en exercice, le fait que ces supérieurs hiérarchiques porteraient à leur égard des jugements négatifs et mettraient en doute leurs compétences de conseillers pédagogiques pour ce qui est de l'utilisation des approches nouvelles. Nous notons, de plus, une référence au fait que même certains collègues, des pairs, exerceraient la même opposition et mettraient eux aussi en doute les compétences des sujets interviewés. Ces conseillers pédagogiques affirment que cette résistance et opposition auraient un impact direct sur la confiance qu'ils peuvent avoir en eux-mêmes et surtout la confiance en leurs compétences comme conseillers pédagogiques :

Avec certains de nos supérieurs, je me suis senti un peu frustré, parce qu'on ne me mettait pas au niveau où j'étais. Ce qui fait que je me demandais est-ce que ce que je faisais répondait réellement à ce dont les enseignants avaient besoin. Donc si on ne fait pas attention, et souvent, c'est les interventions même des collègues et des supérieurs qui font que (rire) il faut avoir un peu du courage, sinon vous, vous découragez. Bon, ça c'est un des aspects. (S22)

◆ Un obstacle sur le plan géographique

Un obstacle sur le plan géographique est également mentionné par certains conseillers pédagogiques en exercice. L'obstacle principal serait relié à l'éloignement géographique des lieux de rencontre en milieu rural. Ceci empêcherait surtout l'application et le recours à des méthodes ou techniques nouvelles qui requièrent de fréquentes rencontres préalables des équipes de travail, en plus de la rencontre en plénière qui suivra. Cette difficulté de réunir et de permettre aux enseignants de se rencontrer sont surtout en rapport avec les conditions de déplacement qui s'avèrent difficiles :

Il y a qu'avec l'éloignement des écoles, pour que les groupes se retrouvent, ça fait souvent des problèmes parce que souvent on forme les groupes par affinité. Les écoles ne sont pas toujours à côté (proches), donc ça pose des problèmes» (S22)

Selon les conseillers pédagogiques en formation

Les conseillers pédagogiques en formation eux aussi se représentent les difficultés d'ordre contextuel comme étant reliées à deux facteurs : (a) un facteur relié à

leurs clientèles-cibles et (b) un facteur relié l'organisation sur le plan institutionnel dans le milieu de l'enseignement primaire au Burkina Faso.

a) Un facteur relié à leurs clientèles-cibles

Les conseillers pédagogiques en formation se représentent les difficultés reliées aux enseignants du primaire qui constituent leur clientèle-cible, surtout en rapport avec le manque de compétences de base de ces derniers. Ils croient, en effet, qu'afin d'intervenir dans le cadre de leur formation continue surtout afin d'appliquer certaines approches, méthodes ou techniques nouvelles les enseignants devraient posséder au préalable certaines compétences fondamentales, ce qu'ils n'auraient pas tous. Le principal obstacle ici concerne le fait qu'une majorité d'enseignants aient un niveau d'étude insuffisant, ce qui ne permettrait pas à ces derniers de fonctionner à un niveau de compétence et d'autonomie qu'exige l'utilisation de certaines méthodes ou techniques apprises qu'ils aimeraient utiliser en tant que conseillers pédagogiques. Ils donnent comme exemple, les exigences requises selon eux, pour réaliser une recherche documentaire pertinente et efficace :

Si nos enseignants avaient été recrutés par rapport à un niveau licence, par exemple, ça veut dire que c'est des gens (les enseignants) qui sont initiés à la méthodologie de recherche (documentaire). Malheureusement, il se trouve qu'il y en a qui ont été recrutés avec le BEPC (Brevet de fin d'étude du premier cycle du secondaire). Ce que eux ils savent c'est aller trouver l'information et la copier, parce qu'ils ne savent pas qu'il faut (comment) synthétiser l'information et puis retenir l'essentiel et laisser l'accessoire. (S15)

b) Un facteur relié à l'organisation sur le plan institutionnel

Les conseillers pédagogiques en formation se représentent un seul obstacle se rapportant à l'organisation, aux structures ou aux relations d'ordre institutionnel comme étant les relations entre les conseillers pédagogiques avec leurs supérieurs hiérarchiques immédiats. L'obstacle serait ici aussi celui de la résistance et de l'opposition des supérieurs immédiats qui porteraient des jugements négatifs quant aux compétences requises pour utiliser auprès des enseignants, certaines méthodes ou techniques apprises dans le cadre de leur formation de conseillers pédagogiques. Ici aussi, il y a un impact avoué : une telle résistance et opposition entraîneraient de la part des conseillers pédagogiques en formation une frustration certaine. Rappelons ici que

les conseillers pédagogiques en formation se fondent davantage, croyons-nous sur la perception qu'ils avaient de ce type de relation hiérarchique lorsqu'ils étaient enseignants :

Par exemple, tu donnes un conseil à un maître (enseignant), qui essaie de le mettre en pratique. Et ton supérieur vient dire que ce n'est pas comme ça qu'il faut faire. Là, c'est vraiment gênant (pour le conseiller pédagogique). Donc, souvent, il y a ce genre de problème-là aussi qu'on peut rencontrer sur le terrain. (S12)

5.3 SYNTHÈSE COMPARATIVE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans la section précédente (5.2) du présent chapitre, nous avons effectué une analyse approfondie des représentations de conseillers pédagogiques en exercice et de conseillers pédagogiques en formation, en rapport avec leur formation méthodologique. Cette analyse a été réalisée, respectivement, en fonction de chaque catégorie de sujets, soit, d'une part, les conseillers pédagogiques en exercice et, d'autre part, les conseillers pédagogiques en formation.

La présente section effectue une analyse comparative des éléments les plus pertinents se rapportant aux représentations des conseillers pédagogiques en exercice et des conseillers pédagogiques en formation. Cette synthèse vise à faire ressortir les similitudes, les différences ainsi que les points uniques qui apparaissent dans les résultats des deux catégories de sujets. Nous effectuons simultanément une interprétation de ces résultats. Cette synthèse nous a permis de dégager en conclusion, quelques pistes de recherche qui nous semblent intéressantes et prioritaires ainsi que des implications pour la pratique.

La présente synthèse s'articule autour de trois points. Le premier point traite des apprentissages et de l'appropriation de nouvelles connaissances (5.3.1). Le second point traite de la pertinence des contenus de la formation méthodologique (5.3.2) et, enfin, le troisième point traite de l'application et de l'efficacité des méthodes ou techniques apprises (5.3.3).

5.3.1 Apprentissage et appropriation de nouvelles connaissances

Les conseillers pédagogiques en exercice tout comme les conseillers pédagogiques en formation reconnaissent que leur formation méthodologique leur a

permis non seulement de réaliser de nouveaux apprentissages d'ordre méthodologique, mais aussi de s'appropriier ou de se réappropriier certaines connaissances antérieurement acquises.

5.3.1.1 Apprentissage de nouvelles connaissances

Lorsque nous comparons les nouveaux apprentissages que des conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation estiment avoir réalisés, nous constatons que six des sept catégories de méthodes ou techniques de formation qu'ils affirment avoir apprises sont similaires. Ce sont : 1) les techniques d'animation de groupes, 2) les techniques de relation d'aide, 3) les méthodes de visites de classe (l'ancienne et la nouvelle), 4) la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation, 5) la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai et 6) la méthode d'étude de cas. Pour ce qui concerne la méthode d'étude de cas, les deux catégories de sujets s'accordent pour déplorer le fait qu'ils n'aient pas réussi à s'appropriier les connaissances qui leur ont été enseignées. Notons qu'une septième catégorie de méthodes, les méthodes participatives, a été mentionnée uniquement par les conseillers pédagogiques en exercice. L'importance de certaines de ces méthodes ou techniques mentionnées par les sujets, telles que l'animation de groupe, la relation d'aide, la nouvelle méthode de visite de classe ainsi que les méthodes participatives, pour le formateur d'enseignants œuvrant sur le terrain, est soulignée par plusieurs auteurs (Acheson et Gall, 1993; Deaudelin et al. 1995; Lavoie et al. 1995 a et b).

Lorsque les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation parlent des connaissances relatives aux méthodes ou aux techniques de formation qu'ils ont nouvellement acquises, tous mentionnent des connaissances qui se rapportent à des tâches précises d'intervention, à des comportements à adopter, à des procédures à suivre ou encore aux étapes d'une démarche précise à suivre par le conseiller pédagogique en tant qu'intervenant auprès des enseignants.

Nous notons, cependant, deux différences notables, qui concernent les techniques d'animation de groupe et la méthode d'étude de cas. Pour ce qui est des techniques d'animation de groupes, si les conseillers pédagogiques en formation mentionnent surtout avoir appris des tâches que doit assurer l'animateur; les conseillers

pédagogiques en exercice, eux, ajoutent à celles-ci, de nouvelles connaissances se rapportant à des attitudes de l'animateur ou encore à des caractéristiques du groupe des apprenants avec lesquels ils interagissent dans le cadre de l'animation de groupes.

Pour ce qui est de la méthode d'étude de cas, si les deux catégories de sujets affirment ne pas avoir acquis de connaissances relatives à cette méthode, les raisons justificatives de ce non-apprentissage diffèrent. En effet, les conseillers pédagogiques en formation, sans expérience, expliquent ce fait en fonction de facteurs extérieurs à eux-mêmes, tels la durée trop courte de la formation; tandis que les conseillers pédagogiques en exercice l'expliquent en fonction de la nature même du contenu qu'ils avaient à apprendre plutôt qu'en fonction de simples modalités extérieures.

Un aspect unique aux conseillers pédagogiques en exercice concerne les méthodes participatives au sujet desquelles ils parlent de nouvelles connaissances se rapportant à leur rôle et aussi de nouvelles connaissances se rapportant à une approche innovante opposée à l'approche traditionnelle. Cette approche innovante se voulant centrée sur les apprenants, donc centrée sur les enseignants qui sont leur clientèle-cible, plutôt que centrée sur la matière à enseigner. Il est intéressant de souligner ici que ces méthodes participatives ont été apprises, toujours selon ces sujets, de façon indirecte, puisqu'elles ne leur ont pas été enseignées en tant que contenus à apprendre, mais ont été surtout utilisées comme modalités de formation. Un tel apprentissage indirect de stratégies innovantes par des sujets, du fait même de leur utilisation comme modalités de formation, est souligné par Lévesque (1997)

5.3.1.2 Appropriation des connaissances antérieures

Il s'agit ici de la consolidation des connaissances des conseillers pédagogiques en exercice comme des conseillers pédagogiques en formation par le biais de l'intégration de nouvelles connaissances qui viennent se greffer à leurs propres connaissances déjà existantes.

Aussi bien les conseillers pédagogiques en exercice que les conseillers pédagogiques en formation se représentent la consolidation de leurs connaissances sous deux angles, soit celui d'une réflexion critique et celui d'une intégration des connaissances. Dans les résultats de Stanilus (1995) les sujets affirment aussi utiliser la

réflexion critique comme modalité d'apprentissage de leurs connaissances relatives à l'enseignement.

«La réflexion critique»

Pour ce qui concerne la réflexion critique, nous notons une différence dans les niveaux de réflexion ainsi que dans les modalités de réalisation de cette réflexion. En effet, les conseillers pédagogiques en exercice font référence à un niveau de réflexion, beaucoup plus profond, qui prend la forme d'une prise de conscience reliée à la découverte de sens dans les approches sous-jacentes à la méthodologie qu'ils utilisaient lorsqu'ils étaient enseignants. Les conseillers pédagogiques en formation, quant à eux, parlent d'une réflexion beaucoup moins approfondie qui prend surtout la forme d'une simple clarification de notions théoriques reliées à certaines méthodes ou techniques. Il est à noter ici que le processus d'apprentissage qui permet aux sujets de consolider leurs connaissances semble prendre la forme d'une certaine forme de «pratique réflexive». Toutefois, cette «pratique réflexive» ne semble pas avoir été provoquée de façon délibérée par les sujets ni par leurs formateurs. Elle revêt, par conséquent, un caractère inconscient, ce qui représente une différence fondamentale avec l'approche du «praticien réflexif» préconisée par plusieurs auteurs, où la pratique réflexive constitue un dispositif mis en place de façon consciente (Altet, 1994; Charlier, 1996; Charlier et Charlier, 1998, Perrenoud, 1996, 1999).

L'intégration des connaissances

Pour ce qui concerne l'intégration des connaissances, les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation parlent d'un certain approfondissement qui prend la forme d'une intégration de certaines connaissances antérieures. Pour les deux catégories de sujets également il y aurait un impact des nouvelles connaissances théoriques sur leurs connaissances théoriques antérieures se rapportant aux méthodes ou techniques d'enseignement au primaire, que ces sujets avaient apprises lors de leur formation initiale en tant qu'enseignants du primaire. Seuls les conseillers pédagogiques en exercice parlent de l'impact d'autres types de connaissances d'ordre pratique et de connaissances d'ordre affectif, sur leurs connaissances déjà acquises en tant que conseillers pédagogiques. Ils mentionnent cela surtout lorsqu'ils font référence aux techniques d'animation de groupe et de relation

d'aide. Ces derniers se réfèrent ici, par exemple, à la créativité, à l'esprit d'innovation et à l'intérêt qu'ils portent à la pratique en tant que conseillers pédagogiques.

5.3.2 Pertinence de la formation méthodologique

Nous notons que les deux catégories de sujets abordent la pertinence des contenus de formation, d'une part, sous l'angle de l'utilité des méthodes et techniques apprises pour leurs propres interventions auprès des enseignants, et, d'autre part, sous l'angle de la qualité des connaissances spécifiques relatives à ces méthodes et techniques comme telles. Curtiss (1992), Peverly (1992), et Rodriguez (1993) font également état de tels résultats.

5.3.2.1 Utilité et qualité des contenus

Les conseillers pédagogiques en exercice tout comme les conseillers pédagogiques en formation, font référence aux mêmes méthodes ou techniques lorsqu'ils parlent de l'utilité des contenus qu'ils ont appris dans le cadre de leur formation méthodologique. Il s'agit des techniques d'animation de groupes, des techniques de relation d'aide et de la nouvelle méthode de visite de classe.

De même, les deux catégories de sujets abordent l'utilité des méthodes ou techniques apprises en relation avec leur impact sur l'amélioration du climat de travail auprès des enseignants, et en particulier, l'impact sur l'amélioration de la dimension socio-affective de leurs interventions auprès des enseignants. Ce résultat rejoint celui de Peverly (1992) et de Rodriguez (1993) à propos du sens de l'utilité pour les sujets qu'ils ont étudiés.

Nous constatons cependant une différence entre les deux catégories de sujets à propos de l'appréciation de l'utilité des techniques d'animation de groupes. Ici, si les conseillers pédagogiques en formation s'en tiennent surtout à l'utilité reliée à des habiletés de gestion et de régulation de groupes, les conseillers pédagogiques en exercice font, de plus, référence à des habiletés reliées à la communication comme telle. Ces habiletés reliées à la communication seraient applicables et transférables dans le cadre de plusieurs méthodes qu'ils utiliseraient; Curtiss (1992) parle aussi de ce type de transférabilité dans ces résultats. De plus, les conseillers pédagogiques en exercice ajoutent que plusieurs connaissances relatives à certaines méthodes qu'ils ont

acquises influenceraient leur approche méthodologique globale, qui se voudrait, désormais, davantage axée sur la participation active des enseignants (Curtiss, 1992; Stanilus (1995).

Pour ce qui est de la qualité des connaissances acquises, l'aspect qui fait consensus entre les deux catégories de sujets, est, d'une part, le caractère incomplet (Peverly, 1992; Rodriguez, 1993) des connaissances et, d'autre part, le « dosage » relativement inadéquat entre la part trop grande de connaissances « abstraites » qui leur sont transmises et la part trop faible des connaissances « concrètes » dont ils auraient, selon eux, davantage besoin. Les conseillers pédagogiques en exercice dénoncent, de plus, la dichotomie qui prévaut entre les contenus « théoriques » qu'ils apprennent lors de leur formation diplômante et la réalité qui prévaut en situation réelle. Mahilet (1992) et Rodriguez (1993) ont obtenu des résultats similaires.

Les deux catégories de sujets s'entendent également pour déplorer le fait que l'expertise des professeurs qui leur enseignent, surtout dans le cadre de la formation diplômante, ne soit pas suffisamment mise à profit. Ils s'attendaient surtout à ce que les connaissances véhiculées par ces « experts » soient davantage complètes et approfondies.

5.3.2.2 Adaptabilité des méthodes et techniques apprises

Lorsqu'on demande aux conseillers pédagogiques en exercice et aux conseillers pédagogiques en formation leur appréciation de l'adaptabilité des méthodes et techniques qu'ils ont apprises lors de leur formation méthodologique en relation avec leur contexte socioculturel, ils ne font pas référence au contexte socioculturel du pays, au sens large, mais se limitent plutôt au contexte socioprofessionnel des enseignants du primaire.

Par ailleurs, les deux catégories de sujets apprécient cette adaptabilité « socioculturelle » sous l'angle des attitudes et des comportements des enseignants en rapport avec l'utilisation de certaines méthodes ou techniques de formation et des caractéristiques « socioculturelles » des enseignants qui, selon les sujets, expliqueraient de telles attitudes et comportements.

Ainsi, du point de vue des deux catégories de sujets, les enseignants manifesteraient, par exemple, des attitudes et des comportements traduisant un certain rejet de l'ancienne méthode de visite de classe et des attitudes ou comportements traduisant la préférence pour la nouvelle méthode de visite de classe. Seuls les conseillers pédagogiques en exercice affirment que les enseignants manifesteraient également des attitudes et comportement traduisant la réticence par rapport aux méthodes participatives et la préférence pour la méthode de l'exposé magistral traditionnel. Ces derniers résultats convergent avec Cherrington et Van Ments (1994) mais divergent d'avec Shermis (1986) McLaughlin (1995) et Lévesque (1997) qui eux, montrent que les sujets étudiés sont plutôt satisfaits des méthodes axées sur l'approche participative et le sont moins pour les méthodes traditionnelles.

Cependant, une similitude entre les deux catégories de sujets concerne les conséquences de la formation initiale reçue par les enseignants du primaire sur leur formation continue. Les deux catégories de sujets font ici un certain lien entre la formation initiale des enseignants et certains comportements et attitudes caractérisant ces enseignants, qui seraient influencés par une certaine « culture de la profession ». Cette « culture professionnelle » les amènerait à privilégier, entre autres, les méthodes traditionnelles de formation (Cherrington et Van Ments, 1994). Les deux catégories de sujets font également ressortir certaines lacunes reliées à cette formation initiale des enseignants. Il s'agit, entre autres, de lacunes se rapportant aux habiletés reliées à l'autonomie ou à l'adaptation au changement.

5.3.3 Application et efficience des méthodes et techniques apprises

Comment les méthodes ou les techniques apprises sont utilisées ou le seront par les sujets ? Et quels est le rendement obtenu ou escompté toujours par les sujets dans le cadre de l'utilisation de certaines méthodes ou techniques? La présente section tente de répondre à ces deux questions.

5.3.3.1 Application des méthodes et techniques apprises

Les conseillers pédagogiques en exercice comme les conseillers pédagogiques en formation se représentent l'utilisation qu'ils font ou qu'ils feront des méthodes ou techniques apprises en faisant référence à leur rôle ainsi qu'à leurs principales fonctions

de conseillers pédagogiques. Ils abordent, en effet, les quatre principaux types d'interventions qui se rapportent à ces fonctions, soit la préparation des enseignants aux examens et concours professionnels, les stages de recyclage, l'animation pédagogique et la visite de classe.

Par ailleurs, les deux catégories de sujets, regroupent les principaux types d'interventions du conseiller pédagogique, d'une part, en fonction des interventions de type collectif et, d'autre part, en fonction des interventions de type individualisé. De plus, les deux catégories de sujets parlent du choix qu'ils font ou qu'ils feront des méthodes ou techniques apprises, selon l'un ou l'autre regroupement, en fonction des objectifs visés pour la formation des enseignants.

Utilisation en fonction des types d'intervention : collectif et individualisé

Pour ce qui concerne les interventions de type collectif qui prédominent, quatre des cinq méthodes ou techniques mentionnées par les deux catégories de sujets sont les mêmes, soit la méthode de l'exposé magistral, la méthode de la pratique de leçons-modèles ou de leçons d'essai, la méthode d'enseignement de la technique de la dissertation et les techniques d'animation de groupe. Seuls les conseillers pédagogiques en exercice ajoutent les méthodes participatives. Pour ce qui concerne les interventions de type individualisé, aussi bien les conseillers pédagogiques en exercice que ceux en formation mentionnent les méthodes de visite de classe et les techniques de la relation d'aide

Utilisation en fonction de la nature des contenus à véhiculer

Les deux catégories de sujets semblent aussi faire le choix de leurs méthodes ou techniques, qu'ils vont utiliser auprès des enseignants, en fonction d'une caractéristique des contenus à véhiculer, soit la nature «théorique» ou la nature «pratique» de ces contenus.

Il ressort que lorsque les contenus à transmettre sont de nature théorique, les deux catégories de sujets semblent privilégier l'exposé magistral traditionnel et une variante de celui-ci, l'exposé présenté par les enseignants, qui est, lui aussi, formel et traditionnel et qui fait appel à une approche axée sur la transmission de connaissances.

Cependant, une différence entre les deux catégories de sujets concerne le fait que les conseillers pédagogiques en exercice, bien qu'ils utilisent les méthodes traditionnelles, semblent en train de faire une remise en question, suite à une certaine prise de conscience des limites de l'approche traditionnelle, notamment de l'exposé magistral. Ces derniers semblent entamer une modification progressive de leur approche dans le sens d'adopter des méthodes plus participatives. Les conseillers pédagogiques en formation, quant à eux, malgré le fait qu'ils semblent conscients de la possibilité d'utiliser d'autres méthodes ou techniques découlant de nouvelles approches, semblent toujours vouloir privilégier une approche traditionnelle, notamment, l'exposé formel.

Nous constatons ici une certaine contradiction entre les méthodes dont les conseillers pédagogiques en formation sont conscients et les méthodes qu'ils choisissent d'appliquer lorsqu'ils se projettent dans leurs pratiques futures. Cette contradiction pourrait s'expliquer, entre autres, par trois raisons. La première raison est liée au fait que ces sujets ne semblent pas avoir souvent été mis en contact avec des méthodes participatives comme telles, pendant leur formation diplômante, ni en tant que contenus de formation ni en tant que modalités utilisées par leurs professeurs. La deuxième raison est liée au fait que la plupart des méthodes ou techniques qu'ils ont acquises leurs ont été enseignées au moyen de la méthode de l'exposé traditionnel. Ceci qui, ne peut que renforcer leur «culture professionnelle» axée sur l'approche traditionnelle. La troisième raison est liée au fait qu'ils ne sont pas encore en exercice auprès des enseignants au primaire, puisque c'est surtout dans leurs pratiques auprès des enseignants, que les sujets en exercice ont pris conscience de l'existence des méthodes participatives et de la possibilité de les intégrer dans leurs propres pratiques de formation auprès des enseignants.

Pour la transmission de contenus de nature pratique, nous notons surtout une différence qui se rapporte au fait que, si les conseillers pédagogiques en exercice vont varier le choix de leurs méthodes ou techniques en fonction du contexte dans lequel les apprentissages pratiques seront réalisés, les conseillers pédagogiques en formation ne mentionnent pas qu'ils désirent varier leurs méthodes ou techniques lorsque le contenu à transmettre est de nature «pratique».

L'utilisation en fonction de l'expérience et du type de formation initiale des enseignants

Nous notons ici que les conseillers pédagogiques en exercice comme les conseillers pédagogiques en formation se réfèrent à l'expérience et au type de formation initiale des enseignants comme critère explicite ou implicite de choix de leurs méthodes ou techniques en vue de la formation des enseignants. Les deux catégories de sujets choisissent d'utiliser l'exposé traditionnel pour enseigner des contenus aux enseignants peu expérimentés, que ces derniers aient reçu ou non une formation initiale spécialisée en enseignement au primaire. Un aspect unique aux conseillers pédagogiques en exercice concerne le fait qu'ils choisissent d'utiliser des méthodes participatives pour la formation d'enseignants expérimentés.

Modifications apportées dans l'utilisation des méthodes ou techniques apprises

La différence majeure ici concerne le fait que, si les conseillers pédagogiques en exercice parlent des modifications effectives qu'ils ont apportées aux méthodes ou techniques apprises, en fonction de leur propre expérience et à partir de leur réflexion sur une pratique déjà existante; les conseillers pédagogiques en formation, qui n'ont pas encore d'expérience auprès des enseignants à titre de conseillers pédagogiques, ne peuvent s'appuyer que sur une réflexion portant sur une projection vers une pratique future.

Une autre différence entre les conseillers pédagogiques en exercice et les conseillers pédagogiques en formation se rapporte aux facteurs déclencheurs des modifications de leurs méthodes ou techniques de formation auprès des enseignants. En effet, chez les conseillers pédagogiques en exercice, nous retrouvons des facteurs déclencheurs que nous pourrions appeler intrinsèques, puisqu'ils sont en rapport avec des prises de conscience personnelles, des constats provenant de leur propre pratique professionnelle de conseillers pédagogiques; alors que chez les conseillers pédagogiques en formation, nous ne retrouvons qu'un seul facteur déclencheur qui est plutôt extrinsèque. Il s'agit de difficultés ou d'obstacles rencontrés dans le contexte même de leurs interventions, prévus, qui pourraient amener ces conseillers pédagogiques à modifier leurs pratiques pédagogiques. Ce type de facteur extrinsèque a déjà été souligné par Peverly (1992) chez les assistants qu'elle a étudiés.

Cependant, si les deux catégories de sujets affirment qu'ils font ou qu'ils pourraient faire des combinaisons personnalisées de méthodes ou techniques, en vue de la formation des enseignants, il y a une différence par rapport aux approches sur lesquelles ils se fondent. En effet, nous retrouvons chez les conseillers pédagogiques en exercice, des facteurs qui nous permettent de croire qu'ils sont influencés par l'approche participative. Cette approche, rappelons-les, se veut centrée sur les enseignants et non sur les contenus et/ou sur leur rôle de conseiller pédagogique. Ce rôle est vu davantage par ces derniers comme celui d'un animateur et celui d'un guide. Les conseillers pédagogiques en formation, quant à eux, ne parlent pas d'approche participative mais de participation accrue, et ceci dans une optique plus traditionnelle, qui demeure centrée sur le contenu et sur les connaissances à transmettre et où le rôle du conseiller pédagogique est celui d'un «expert».

Efficiences des méthodes et techniques apprises

Pour ce qui est de l'efficacité des méthodes ou techniques apprises comme telles, il ressort de l'analyse que les deux catégories de sujets se représentent certaines méthodes ou techniques traditionnelles, telles que l'exposé traditionnel ou l'ancienne méthode de visite de classe, comme étant non efficaces. La raison en est qu'elles ne produiraient pas, selon eux, d'apprentissages satisfaisants, approfondis et complets chez leurs enseignants et qu'elles ne susciteraient pas non plus l'intérêt ou l'implication active de ces mêmes enseignants. Cependant un aspect unique aux conseillers pédagogiques en exercice, est qu'ils croient que le fait de modifier les méthodes traditionnelles, d'une manière personnelle afin de les «adapter» à leur clientèle, peut améliorer leur rendement et faciliter davantage l'apprentissage des enseignants que ces mêmes méthodes ou techniques traditionnelles non modifiées.

Les difficultés d'ordre individuel

Concernant les difficultés d'ordre individuel, les deux catégories de sujets sont en accord sur le fait que l'un des principaux obstacles qui nuiraient à l'utilisation des méthodes ou techniques qu'ils ont apprises se rapporte aux jugements négatifs qu'ils appréhendent de la part de leurs enseignants. Ces appréhensions portent surtout sur deux facteurs. Le premier concerne la possibilité que les enseignants qu'ils forment ou formeront puissent démasquer leurs incompétences à titre de conseillers pédagogiques.

Le deuxième concerne les attentes, les attitudes, et les comportements négatifs des enseignants face à leur rôle et à leurs fonctions de conseillers pédagogiques ainsi qu'à leurs apports dans le cadre de la formation qu'ils offrent à ces derniers.

Pour ce qui est de l'utilisation de méthodes participatives, les conseillers pédagogiques en exercice vont parler de leur propre résistance au changement en tant qu'individu professionnel ayant de l'expérience, tandis que les conseillers pédagogiques en formation appréhendent plutôt la résistance au changement de leurs enseignants face aux nouvelles méthodes ou techniques utilisées dans le cadre de leur formation continue.

Les difficultés d'ordre contextuel

Enfin, aussi, bien les conseillers pédagogiques en exercice que les conseillers pédagogiques en formation se représentent les difficultés qui peuvent surgir dans leur environnement de travail, en rapport avec la résistance, l'opposition ou la mise en doute de leurs compétences par rapport à l'utilisation de méthodes ou de techniques, de la part de leurs supérieurs hiérarchiques; donc de la part de l'institution elle-même. Cependant, seuls les conseillers pédagogiques en exercice ajoutent que la résistance, l'opposition et la mise en doute peuvent également provenir aussi de leurs pairs.

CONCLUSION

La conclusion du présent rapport de recherche comporte trois sections. Dans une première section, nous présentons un résumé succinct de la recherche, dans une seconde section, nous présentons les apports et les limites de la recherche et, enfin, dans une troisième section, nous dégagons quelques implications théoriques et pratiques qui découlent de la recherche.

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'est intéressée de façon spécifique à la formation professionnelle continue de conseillers pédagogiques en exercice et de conseillers pédagogiques en formation au Burkina Faso. Le but de cette recherche est d'explorer les représentations que se font les conseillers pédagogiques par rapport à leur formation méthodologique i.e. la formation se rapportant au «comment» enseigner. Deux principaux types de formation continue offerts ont été étudiés : 1) la formation institutionnelle diplômante de longue durée et 2) la formation ponctuelle.

Quatre objectifs spécifiques sont visés par la présente recherche : 1) analyser les apprentissages réalisés par les conseillers pédagogiques; 2) analyser le jugement que les conseillers pédagogiques portent quant à la pertinence de leur formation méthodologique et à l'adaptabilité des méthodes ou techniques apprises dans leur propre contexte d'intervention auprès des enseignants; 3) analyser l'application que les sujets font ou projettent faire des méthodes ou techniques apprises et 4) effectuer une analyse comparative des résultats des deux catégories de sujets étudiés.

La recension des écrits a été effectuée surtout par repérage informatisé de banques de données spécialisées. Nous nous sommes intéressée à des écrits scientifiques ou pratiques portant sur les enseignants, les formateurs d'enseignants, les éducateurs, en relation avec leur formation ou leurs interventions. Cette recension d'écrits a permis d'élaborer le cadre de référence qui a guidé la présente recherche. Il comprend trois dimensions inter-reliées : (1) l'acquisition de connaissances, (2) l'appréciation de la formation méthodologique et (3) l'application des méthodes ou techniques apprises.

Les données de cette recherche de type qualitatif et exploratoire ont été recueillies auprès d'un échantillon non-probabiliste de six conseillers pédagogiques en

exercice et de six conseillers pédagogiques en formation. Pour recueillir les données, nous avons choisi d'utiliser la technique de l'entrevue sous sa forme individuelle et semi-dirigée. L'instrument qui a servi à recueillir les données est un guide d'entrevue. Les données recueillies ont été traitées selon une méthode d'analyse de contenu d'après Huberman (1991) et le traitement des données a été validé par trois juges.

Les principaux résultats de cette recherche sont : 1) Sept méthodes ou techniques de formation auraient été nouvellement acquises par les sujets de la recherche. 2) Les connaissances se rapportant aux méthodes ou aux techniques de formation apprises porteraient surtout sur des tâches, des procédures ou des étapes de démarches à suivre. 3) La formation méthodologique aurait favorisé chez les sujets une consolidation de leurs connaissances qui prendrait surtout la forme d'une réflexion critique sur les connaissances antérieures et d'une intégration des connaissances par le biais de nouvelles connaissances qui viennent se greffer sur les connaissances déjà existantes. 4) Si les méthodes ou techniques acquises sont jugées utiles par les sujets en tant qu'outils pour leurs propres interventions auprès des enseignants, la qualité des connaissances se rapportant à ces méthodes ou techniques, jugée plutôt faible, est déplorée. 5) L'adaptabilité «socioculturelle» des méthodes ou des techniques est appréciée, par les sujets, sous l'angle des attitudes ou des comportements de préférence et de rejet adoptés par les enseignants face à l'utilisation de ces méthodes. 6) Les méthodes ou techniques apprises sont mises en application par les sujets en fonction des types d'interventions du conseiller pédagogique, en fonction de la nature des contenus à véhiculer et en fonction de l'expérience ou du types de formation initiale reçue par les enseignants. 7) Les méthodes ou techniques traditionnelles apprises par les sujets sont jugées non efficaces quant au rendement, aux résultats ou aux produits, mais lorsque modifiées, elles deviennent efficaces. Enfin, 8) Deux principales difficultés nuiraient à l'utilisation de certaines méthodes ou techniques apprises par les sujets. Ce sont : premièrement, les appréhensions des sujets eux-mêmes par rapport aux jugements, aux attentes, aux attitudes ou aux comportements négatifs de la part des enseignants et, deuxièmement, la résistance, l'opposition ou la mise en doute de leurs compétences de la part des supérieurs hiérarchiques ou des pairs.

APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette section présente les principaux apports ainsi que les limites qui se dégagent des résultats de la recherche.

Apports de la recherche

Un des principaux apports de cette recherche est que contrairement à la plupart des recherches s'intéressant aux formateurs de formateurs, nous n'avons pas guidé la réflexion des sujets en fonction de contenus prédéterminés, provenant de programmes de formation déjà établis. Nous avons laissé s'exprimer les conseillers pédagogiques afin qu'ils nous fassent part de leurs propres représentations quant à la formation méthodologique qu'ils ont reçue.

Un second apport de cette recherche est d'avoir réalisé une étude empirique sur la formation continue méthodologique des conseillers pédagogiques au Burkina Faso, une dimension de la formation dont l'importance n'a pas toujours été perçue. Les résultats pourront permettre d'en arriver à formuler des recommandations qui viseraient, d'une part, à orienter et, d'autre part, à améliorer cette formation méthodologique qui de notre point de vue est d'une importance capitale pour l'amélioration de la formation continue des enseignants du niveau primaire et partant l'amélioration de la qualité de leur pratique d'enseignement.

Un autre apport de cette recherche est que, le fait d'avoir étudié les apprentissages, l'appréciation et l'utilisation des connaissances acquises en tenant compte des différents types de formation dans lesquels ces connaissances ont été acquises, nous a permis de faire ressortir certains points forts, points faibles ou lacunes des principaux types de formation qu'on suivis les conseillers pédagogiques.

Limites de la recherche

Étant donné le type de recherche, qualitative et exploratoire, et le type d'échantillon restreint correspondant à ce type de recherche, les résultats ne représentent que les sujets étudiés et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des conseillers pédagogiques en exercice ou en formation du Burkina Faso, ce qui n'était d'ailleurs pas notre intention.

De plus la recherche s'est limitée à étudier l'aspect subjectif, les représentations des sujets de la recherche sur leur apprentissage et sur leurs pratiques, sans examiner, par ailleurs, l'aspect objectif qui aurait pu être repéré auprès de ces sujets et sans non plus examiner les effets ou les retombées sur leur clientèle-cible que sont les enseignants, du point de vue de ces derniers.

Cependant, malgré ces principales limites, les résultats de notre recherche nous permettent de dégager des implications théoriques ainsi que des implications pratiques qui pourraient permettre d'améliorer de formation méthodologique des conseillers pédagogiques au Burkina Faso.

IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES

Dans cette section nous proposons, dans un premier, des pistes de recherches qui peuvent être menées dans le cadre de la formation et du perfectionnement des conseillers pédagogiques et, dans un second temps, nous dégageons quelques implications pratiques qui, elles, pourraient permettre d'améliorer la formation et la pratique des conseillers pédagogiques.

Implications théoriques

- 1) La formation continue des conseillers pédagogiques vise, entre autres, à leur permettre de former, à leur tour, les enseignants du niveau primaire en exercice. On pourrait se demander quelles sont les retombées de cette formation sur les enseignants qu'ils forment. Une recherche sur les représentations que se font les enseignants du niveau primaire, de la formation continue qui leur est offerte par les conseillers pédagogiques, pourrait permettre de révéler les retombées de la formation continue de ces derniers, et pourrait fournir des pistes d'amélioration de la formation des conseillers pédagogiques. En plus de ces facteurs subjectifs, on pourrait également s'intéresser à des indicateurs davantage objectifs, tels, les apprentissages réalisés, les rendements, l'impact de la formation méthodologique des conseillers pédagogiques sur la pratique des enseignants.
- 2) Les représentations des professeurs et formateurs des conseillers pédagogiques sur l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre ainsi que sur leurs propres modalités d'intervention dans le cadre de la formation qu'ils offrent aux conseillers

pédagogiques pourraient également faire l'objet d'une recherche empirique dont les résultats pourraient permettre de sensibiliser ou de former ces formateurs, entre autres, à des approches nouvelles, plus efficaces.

- 3) On pourrait penser à un type de recherche «recherche-action-formation» mené de manière conjointe par les trois principaux types d'intervenants en milieu scolaire au Burkina Faso, soit des formateurs de conseillers pédagogiques, des conseillers pédagogiques et des enseignants en exercice. Une telle recherche pourrait avoir comme objet la construction d'outils de formation destinés aux conseillers pédagogiques en vue de la formation continue des enseignants.
- 4) Par rapport à l'actualisation de nouvelles connaissances, les résultats montrent que certaines connaissances qui ont été véhiculées par les professeurs, qui ont fait l'objet de formation n'ont cependant pas été apprises. À ce concept de non d'apprentissage de contenus pourtant offerts, peuvent se greffer plusieurs dimensions du processus d'apprentissage et de la construction de connaissances qu'il serait intéressant d'explorer à travers une recherche empirique.
- 5) Pour ce qui concerne la consolidation des connaissances, il ressort des résultats de la recherche que les conseillers pédagogiques n'ont pas acquis les mêmes types de connaissances, selon les deux types de formation étudiés, soit la formation diplômante de longue durée et la formation ponctuelle de courte durée. Il serait intéressant de faire une recherche qui comparerait la nature des apprentissages réalisés en fonction des types de formation reçus par les conseillers pédagogiques, dans le sens de l'impact, des effets des différents types de formation sur la qualité des apprentissages réalisés, en particulier, par rapport au lieu de la formation, à la durée de la formation et à l'objectif visé par la formation.
- 6) Dans les résultats de la présente recherche, les conseillers pédagogiques ont attiré notre attention sur certaines connaissances qui leur étaient utiles dans plusieurs situations. Il s'agit, par exemple, de certaines connaissances qu'ils ont apprises concernant la communication, la création d'un climat socio-affectif, qui sont en rapport avec certaines techniques telles que les techniques d'animation de groupes et de la relation d'aide. Il semble qu'ils sont en mesure d'utiliser les habiletés acquises dans plusieurs situations, dans plusieurs méthodes. Il y a peut-être lieu de

s'intéresser, d'explorer, ces connaissances, ces habiletés qui sont ainsi véhiculées et qui sont utiles dans le cadre de l'utilisation de diverses méthodes ou techniques.

- 7) Les résultats de la recherche montrent également que les sujets ont abordé l'adaptabilité «socioculturelle» des méthodes ou des techniques qu'ils ont apprises, surtout en fonction du contexte professionnel des enseignants, alors que la «culture» professionnelle des enseignants est intimement reliée à l'impact de la langue française, à l'impact de la «culture» française, à la «culture» de la formation du primaire jusqu'à l'université qui est française; comparé aux caractéristiques propres aux différentes «cultures» burkinabès qui, elles, se retrouvent surtout dans la famille, dans les réseaux sociaux, dans des formations non formelles. Il pourrait être intéressant de mener une recherche interdisciplinaire qui porterait sur l'influence de la «culture» importée comparée à la «culture» propre, «burkinabè», toujours du point de vue de l'intervenant en milieu scolaire, en l'occurrence, du conseiller pédagogique. Une telle recherche pourrait être menée par une équipe interdisciplinaire (éducation, sociologie, psychologie...).

Implications pratiques

1. Étant donné que les conseillers pédagogiques sont habitués à la méthode magistrale aussi bien pendant leur scolarité primaire, secondaire que lors de leur formation initiale à l'enseignement et aussi pendant leur propre enseignement au primaire et, que par ailleurs, devenir conseiller pédagogique consacre un changement de clientèle de la part de ces anciens enseignants, qui passent alors de l'enseignement aux enfants du niveau primaire à la formation des adultes, enseignants. La formation méthodologique des conseillers pédagogiques devrait tenir compte de cet aspect, notamment, par deux moyens :
 - Premièrement, introduire dans le programme de la formation diplômante un volet explicite de formation aux méthodes et techniques d'enseignement adaptées à une clientèle adulte, en plus des techniques d'animation de groupe et de la relation d'aide.
 - Deuxièmement, diversifier les approches et les méthodes utilisées dans le cadre de la formation continue des conseillers pédagogiques eux-mêmes en mettant

l'accent sur des méthodes davantage participatives, telles que l'analyse et la réflexion sur la pratique, des mises en situation suivies d'échanges et de rétroaction, la résolution de problème, les échanges et formation entre pairs...

2. Amener les professeurs à adopter des modalités de formation innovatrices afin de faire profiter davantage les conseillers pédagogiques de l'expérience et de l'expertise des professeurs pendant leur formation diplômante. Il serait important que les professeurs aient des interventions plus importantes du point de vue de la fréquence des interventions qui peuvent prendre diverses formes : tutorat, orientation et guidage, modélisation de certaines stratégies fondées sur des approches participatives, afin d'aider les futurs conseillers pédagogiques à s'appropriier aussi bien des connaissances scientifiques véhiculées que les stratégies «modélisées».
3. Les résultats de la présente recherche révèlent aussi que les conseillers pédagogiques ont effectué une réflexion critique sur des pratiques antérieures d'enseignement au niveau primaire. Cette réflexion critique leur aurait permis de prendre conscience et de diagnostiquer des lacunes dans ces pratiques antérieures ainsi que dans leurs représentations sous-jacentes à ces pratiques et de les rectifier. Par ailleurs, les conseillers pédagogiques ont des niveaux d'expérience hétérogènes par rapport au rôle et aux fonctions du conseiller pédagogique. Sur la base de ces deux constats, nous pensons qu'il serait pertinent, dès la formation diplômante, d'amener les conseillers pédagogiques en formation, à analyser et à mener une réflexion critique sur leurs représentations du rôle du conseiller pédagogique, de ses forces, de ses faiblesses, en fonction du niveau d'expérience auquel chacun peut se référer. Ceci pourrait permettre, par l'analyse et la confrontation de ces représentations avec de nouvelles connaissances, de les remettre en question, et pourquoi pas, de les rectifier en adoptant de nouvelles perspectives.
4. L'alternance entre le cours théorique de méthodes et le terrain devrait être permanente afin de permettre aux futurs conseillers pédagogiques d'observer les pratiques des conseillers pédagogiques en exercice mais aussi d'expérimenter eux-mêmes les connaissances acquises lors des cours théoriques. L'ensemble de l'expérience vécue sur le terrain devrait être l'objet d'analyses et de réflexions critiques en cours de formation.

5. Étant donné la valorisation non suffisante, voire la mise en doute des compétences ou des possibilités d'interventions positives des conseillers pédagogiques, au niveau de la méthodologie, de la part de supérieurs hiérarchiques et même de certains collègues; étant donné aussi l'impact que peut avoir la réticence, la résistance et même l'opposition de la part de la clientèle-cible que sont les enseignants du primaire; étant donné, enfin, l'impact négatif que ces aspects peuvent avoir sur la motivation des conseillers pédagogiques à innover sur le plan méthodologique; les conseillers pédagogiques en exercice devraient pouvoir bénéficier, dans le cadre de leurs interventions auprès des enseignants qu'ils sont chargés de former, d'une certaine autonomie ainsi que de l'appui et de l'encouragement de la part des leurs supérieurs hiérarchiques dans et en faveur de l'utilisation de nouvelles approches novatrices pour la formation continue des enseignants.
6. La création de centres de ressources documentaires suffisamment équipés en documentation et autre matériel nécessaire, accessibles aux enseignants et aux conseillers pédagogiques, où ils peuvent se retrouver de façon volontaire pour échanger et mener des activités d'autoformation individuelle ou collective. Concomitamment à ces centres de ressources documentaires on pourrait créer également une banque de personnes ressources, multidisciplinaire, à laquelle les enseignants peuvent se référer librement.
7. Étant donné l'hétérogénéité des niveaux de connaissances professionnelles liées à l'enseignement chez les enseignants qui a été relevée par plusieurs conseillers pédagogiques, n'y aurait-il pas lieu de porter une attention particulière à cette question, de tenir compte du besoin de flexibilité et de polyvalence qu'elle crée chez les conseillers pédagogiques afin de les former à des habiletés qui leur permettront de s'adapter à ce type de clientèle ?
8. Étant donné le fait que les conseillers pédagogiques déplorent la part trop importante des connaissances d'ordre «théorique» comparée à la part trop peu importante des connaissances d'ordre «pratique», n'y aurait-il pas lieu de centrer davantage leur formation sur la pratique tout en considérant les contenus théoriques et les contenus pratiques comme un contenu global, comme inter-reliés et inséparables ?

BIBLIOGRAPHIE

- ACHESON, K. A. et GALL, M. D. (1993). *La supervision pédagogique, méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET, M. (1996). «Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser». In L. Paquay, M., Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-41). Bruxelles : De Boeck.
- ANDERSON, L. W. (1994) La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In M. Altet M. (1996), in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier. et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-41), Bruxelles : De Boeck.
- ARISTE-SANOU, C. (1998). *Alphabétisation réussie : Les représentations des femmes rurales néo-alphabètes du Burkina Faso*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- BELAIR, F. (1995). «Pour une convergence des leaderships». *Dimensions*, 16(4), 26-28.
- BERNHARD, P. et LESSARD, C. (1991). *La recherche sur la formation des enseignants et des formateurs au Canada français*. Inventaire analytique et bilans. Éléments de synthèse. Montréal.
- BIREAUD, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Édition d'Organisation.
- BORG, W. et GALL, M.D. (1984). *Educational Research – An Introduction*. 4^e édition, New York : Longman Ed.
- BOURGEOIS, É. (1991). «La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement». *Recherche en éducation : Théorie et pratique*, 6, 41-50.
- BROSSARD, L. et MARSOLAIS, A. (1991). «L'animation et le soutien : des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie». *Vie pédagogique*, 91, 15-38.

- BRUNELLE, A. COULYBALY, J.-P. BRUNELLE, D. MARTEL, C. SPALLANZNI (1991). «La supervision pédagogique». *Revue EPS*, 58-64.
- BRUNET-PERRAULT, N. (1992). *Processus d'évaluation spontanée d'adultes invoiriens engagés dans des activités éducatives non formelles*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- BURNS dans LEGENDRE, (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur.
- CARTER, K. et GONZALEZ, L. (1993). «Beginning teachers' knowledge of classroom events». *Journal of Teacher Education*, 44(3), 223-232.
- CAUTERMAN, M.M., DEMAILLY, L. SUFFYS, S. et BLIEZ-SULLEROT, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.
- CHAPAZ, G. (1993). «Les représentation comme tremplin pédagogique». *Sciences humaines*, 27, 30-31.
- CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- CHARLIER, É. (1989). «Les représentations chez l'apprenant et l'enseignant». *Planifier un cours c'est prendre des décisions* (p. xx-xxi). Bruxelles : De Boeck Université.
- CHARLIER, É. (1996). «Former des enseignants-professionnels. Pour une formation continuée à la pratique». In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 97). Bruxelles : De Boeck.
- CHARLIER, É. et CHARLIER, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- CHERRINGTON, R. et Van MENTS, M. (1994). «God what am I doing here : Students reaction to experiential teaching methods». *Adults Learning*, 175-177.
- CHERRINGTON, R. et Van MENTS, M. (1994). «Who's calling the shots ? : The rise and fall of experiential methods in the adult classroom». *Adults Learning*, 28-30.

- CHEVRIER-DOUCET, L. (1995). «La formation continue des enseignants» (CECM, 2^e partie). *Dimensions*, 16(4), 20-29.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. (1997). *Avis du comité sur la formation continue*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONOMBO, T. E., GAUDREAU, É.-M. et OUEDRAOGO, R.M. (1995). *La formation du personnel enseignant et du personnel d'encadrement : formation continue*. Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.
- CROIZIER, M. (1995). «Et s'il fallait penser la formation en terme de zone de développement professionnel». *Cahiers Binet Simon*, 642, 23-32.
- CURTISS, P. et Miller, K. (1992). *Perceptions of Humans Technologies in Teaching : A Pedagogical Methods Course in the Extended Elementary Teacher Education Program*. Thèse de doctorat, Université de Nebraska.
- DALGECCIO, P. (1991). *La formation des professeurs de l'enseignement supérieur. Écho des pratiques de perfectionnement pédagogique au cours des quinze dernières années*. Montréal : Université de Montréal, Service à l'enseignement, 44 pages.
- DANIS, C. (1997). *Guide pour la présentation d'un rapport ou d'un projet de recherche*. Cours ETA 6032. Inédit.
- DANVERS, F. (1992). *7000 mots clefs pour l'éducation*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris : PUF.
- DEAUDELIN, C, DUSSAULT, M et LATOUR, N.A. (1995). «La formation des enseignants d'expérience à l'accompagnement dans le cadre de programmes de mentotat». *Res Academica*, 14(1-2), 39-62.
- DEMAILLY, (1991). «Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels». *Recherche et Éducation*, 10, octobre 23-35.

- DEMOUCELLE, W. (1995).. «Le perfectionnement... une réalité nouvelle». *Dimension*, 16(4), 17.
- DESROSIERS, P. (1997). La formation continue des enseignants par la recherche : illustration et adaptation à la réalité québécoise. In M. Tardif et al. (dir.), *Continuité et rupture dans la formation des maîtres*. Presse de l'Université Laval.
- DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE (1996). *Choisir plutôt que subir le changement, Orientation de la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- DIRECTION DES ÉTUDES ET DE LA PLANIFICATION (1997). *Statistiques de l'enseignement de base*. Burkina Faso : Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.
- DUQUETTE, C. (1992). «A school-based teacher education program : Perceptions and attitudes». *Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 419-432.
- DUTHY, G. (1995). «Évaluer l'efficacité de la formation continue des enseignants des écoles : Mission impossible et tâche prioritaire». *Cahiers Binet Simon*, 642, 51-66.
- FONTAINE, S. (1997). *Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs œuvrant dans l'ingénierie*. Thèses de Doctorat, Université de Montréal.
- FORTIN, M.F. (1997). *Le processus de la recherche*, Montréal, Décarie éditeur.
- FORTIN, M.F., TAGGAT, M.E., KÉROUAC, S. et NORMAND, S. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal : Décarie éditeur inc.
- GAUTHIER, Benoit. *La recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GIORDAN, A. et VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- GOMEZ, F. (1997). «Représentation et identité professionnelle du formateur d'enseignant». *SPIRALE- Revue de Recherches en Éducation*, H.S., 2, 127-152.

- GRÉGOIRE, R. et FERLAND, M. (1994). «Un renouvellement pédagogique soutenu par la formation continue : des pratiques américaines». *Vie pédagogique*, 91.
- HALLACK, J. (1990,). «Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement». Paris : UNESCO-IIPE. *In* Torres (1996), «Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement», *Perspectives*, XXVI(99), 475-498.
- HAUSCHILDT, P.M. (1996). *Collaborative Storytelling in Secondary Teacher Education : Learning to Teach all Children through our Own Stories of Practice*. The University of Wisconsin-Madison, Ph.D.
- HARAMEIN, A. (1995). *La pratique du formateur de formateurs serait-elle formatrice, 1965-1990*. Écho du 25^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, t. 2, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- HÉTU, J.-C. (1995). *La pratique serait-elle formatrice? : Le récit de ma pratique et ma formation de praticien, 1965-1990*. Écho du 25^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, t 2, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- HOUSSAY, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- HOWEY, Kenneth R. (1989). «Research about teacher education : Programs of teacher preparation». *Journal of Teacher Education*, 44, 23-26.
- INSTITUT NATIONALE DE LA STATISTIQUE ET DE LA DÉMOGRAPHIE (INSD) (1997). *Tableau de bord social du Burkina Faso*. Ouagadougou.
- INSTITUT NATIONAL DU BURKINA, (1990). *Des cours normaux aux écoles nationales des enseignants du primaire*. Ouagadougou.
- KAGAN, D.M. (1992). «Implications of research on teacher belief». *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- LA BORDERIE, R. (1997). «Des présocratique à quelques autre, balade autour d'une idée». *SPIRALE- Revue de Recherches en Éducation*, H.S. 2, 65-76.

- LALLEZ, R. (1982). «Formation des formateurs d'enseignants». *Études et Documents d'éducation*, 43. Paris : UNESCO.
- LAVOIE, M., GARANT, C., LESSARD, M., BIRON, D., FONTAINE, M. et OUELETTE, G. (1995). Retombées d'une recherche collaborative sur les pratiques de formation et de perfectionnement au BEPP. *Nouveaux défis de la formation des maîtres*. Actes du 4^e colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), Éditions du CRP, p. 29-52.
- LAVOIE, M., GARANT, C., MONFETTE, R., MARTIN, A., HOULE, A-M. et HEBERT, C. (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. *Nouveaux défis de la formation des maîtres*. Acte du 4^e colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), Éditions du CRP, p. 29-52.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses Universitaires du Québec.
- LEGAULT, CHARBONNEAU, CHEVRIER et GRÉGOIRE-DUGAS (1997). «Les besoins de perfectionnement des enseignants associés : approche définitoire participative». In M. Tardif, et al. (dir.), *Continuité et rupture dans la formation des maîtres*. Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin.
- LÉVESQUE, R. (1997). *Les effets d'un cours universitaire non magistral sur les perceptions et les attitudes des étudiants en didactique du français*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, tome 1.
- MAHILET, A. (1992). *Étude descriptive de la perception des professeurs des lycées professionnels de Côte d'Ivoire de 1976 à 1990*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- McLAUGHLIN, D. (1996). «Who is to retrain the teacher trainers ? A Papua-New-Guinea case study». *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 285-301.

- McNAMARA, D. (1995). «The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploratory study». *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- MEIRIEU, P. (1994). «Méthodes pédagogiques». In P. Champy et C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université.
- MELOUKI, M. ET TARDIF, M. (1995). «Recherches, débats et discours sur la formation des enseignants du Québec : Un bilan sélectif des travaux universitaire publiés depuis 1980». *Les cahiers du Labraps*, 17.
- MEYERS, J.L. (1997). *Articulation and documentation of Preservice Teacher's Beliefs about Langage Arts Instructions*. The University of Wisconsin-Madison. Ph.D.
- MILES, M.B. ET HUBERMANN, A.M. (1991). *Analyses des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ET DE L'ALPHABÉTISATION. (1999). *Tableau de bord de l'enseignement primaire. Année scolaire 1997-1998*. Ouagadougou.
- MORANDI, F. (1997). «Et si on se représentait la formation». *SPIRALE- Revue de Recherches en Éducation*, H.S., 2, 3-10.
- MORANDI, F. (1997). «La dynamique de la formation des professeurs des maîtres». *SPIRALE- Revue de Recherches en Éducation*, H.S., 2, 3-10.
- MOUGNIOTTE, A. (1996). «Les méthodes d'enseignement et de travail». In Avanzini (dir.), *La pédagogie aujourd'hui : Institutions, disciplines, pratique*. Paris : Dunod.
- MVILONGO-TSALA, A. (1989). *Étude du mode d'intervention éducative caractérisant l'Esuan camerounais*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (1998). «La formation des enseignants associés : des stratégie pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignant et de formateur». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des*

- changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- PAILLEURS M. (1996b). «Le ressourcement participatif comme mode de formation continue». *Vie pédagogique*, 100, 50-51.
- PAILLEURS, M. (1996a). «La formation continue du personnel scolaire : voie de l'avenir». *Vie Pédagogique*, 100, 47-49.
- PAJARES, M. F. (1992). «Teachers' beliefs and educationnal research : Cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- PAQUAY, L. (1994). «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant». *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- PAQUAY, L. (1995). «Vers une identité professionnelle des formateurs d'enseignants. *Former des enseignants : pratiques et recherches*. Actes du Colloque du Réseau éducation et formation (REF). *Pédagogies*, 10, 5-10.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, P. (Éds), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PARMENTIER, P. (1994). «Quelle formation pour les professeurs d'université et ceux d'enseignement supérieur hors d'université». *Pédagogies*, 10, 49-82.
- PEPEL, P. (1996). *Conseil et formation : Guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*. Paris : Centre régional de documentation pédagogique.
- PERRENOUD, P. (1994). «La formation des enseignants en question. *Former des enseignants : pratiques et recherches*. Actes du Colloque du Réseau international Recherche en éducation et en formation (REF). *Pédagogies*, 10, 11-21.
- PERRENOUD, P. (1996). «Le travail sur l'habitus dan la formation des enseignants. Analyse des pratique et prise de conscience». In L. Paquay, M. Altet, É.Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-41). Bruxelles : De Boeck.

- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- PEVERLY, S.L. (1992). *The First College Teaching Experience : The Teaching Assistantship*. Thèse de doctorat, Université de Syracuse.
- POEYDOMENGE, M.L. (1995). «La formation continue des enseignants : quelle formation personnelle à la relation pédagogique ?». *Cahier Binet Simon*, 643, 23-29.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris. ESF.
- RODRIGUEZ, A.J. (1993). «A dose of reality : Understanding the origin of the theory and practice dichotomy». *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213-222.
- ROLAND, L. et TRAHAN, M. (1995). «Une mesure des croyances des enseignants du primaire à trois approches d'évaluation des apprentissages». *Mesure et évaluation*, 17, 61-84.
- RUO-BARBALAN, J.-C. (1993). «Une notion clef des sciences humaines». *Sciences humaines*, 27, avril.
- SALLABERY, J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- SALLABERY, J.-C. (1997). «La représentation en question». *SPIRALE- Revue de Recherches en Éducation*, H.S., 2, 77-92.
- SANFAÇON, C. (1997). «Des outils pour agir de façon appropriée avec les élèves en troubles de comportement». *Vie pédagogique*, 102, 36-42.
- SANNER, M. (1997). «Conditions de l'émergence des représentation d'un point de vue didactique». *SPIRALE- Revue de Recherches en Éducation*, H.S., 2, 11-36.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, I.S. ET COOK, W.S. (1980). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal : Les Editions HRW.

- SHERMIS, S.S., WATSBURN, P.C. et UNIVERSITY, P. (1986). «Social Studies educators and their beliefs : Preliminary data from indiana colleges and universities». *Theory and Research in Social Education*, 15(4), 331-340.
- SHWERY, C.S. (1996). *Reading Beliefs, practices, and Theories in Classroom Teaching : Congruent, Ambiguous, and Incongruent Relationships*, The University of Arizona, Ph.D.
- STANULIS, Randi Nevins (1995). «Classroom teachers as mentors : Possibilities for participation in a professional development school context». *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 331-344.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris. PUF.
- TAYLOR, A.R. (1996). *Theorizing my Teaching Journey in my College Math Methods Class I Felt Unprepared to Teach*, Washington University, Ph.D.
- TELLES, J.A. (1997). *Being' a Language Teacher : Stories of Critical Réflexion on Language and Pedagogy*, University of Toronto (Canada). Ph.D.
- TORRES, R. M., (1996). «Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement». *Perspectives*. XXVI (3), 475-498.
- TREMBLÉE, M.A. (1968). *Initiation à la recherche en sciences humaines*. IMcGraw-Hill éditeurs.
- UNESCO (1970). *Guide pratique pour la formation des maîtres en cours d'emploi*. Paris.
- VLLEGAS-REIMERS, E. et REIMERS, F. (1996) «Où sont les 60 millions d'enseignants ? Une voie négligée par les réformes de l'éducatons de par le monde». *Perspectives*, XXVI (3), 499-526.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. et MOON, B. (1998). «A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry». *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

ZAKHARTCHOUK, J.M. (1995). «Une formation continue efficace : à quelles conditions ?» *Cahiers Binet Simon*, 642, 41-50.

ANNEXES

ANNEXE 1
INSTRUMENT DE CUEILLETTE DES DONNÉES

LE GUIDE D'ENTREVUE

Le guide d'entrevue a été élaboré en deux versions. Chaque version a été utilisée lors de l'entrevue préliminaire ainsi que lors des trois entrevues réalisées auprès de chaque sujet.

Les éléments préliminaires

Les rencontres de prise de contact, en face-à-face comme par téléphone; ainsi que le début de chaque entrevue (en rappel) comportaient les précisions suivantes :

Présentation : La chercheuse et le sujet

Le but et les objectifs de la recherche.

Les justifications de la recherche

Le type d'entrevue

La durée approximative des entrevues

Le nombre d'entrevues

Le fait que les entrevues seront enregistrées

La confidentialité : - recherche indépendante du Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, ministère de tutelle des conseillers pédagogiques, et des structures chargées de leur formation – anonymat garanti .

Chacun des thèmes notés dans le guide d'entrevue et qui a fait l'objet des questions correspond à l'une ou l'autre des dimensions et des sous dimensions du cadre de référence.

À la fin de chaque entrevue nous remercions les sujets pour leur contribution à cette recherche et prenons le rendez-vous pour l'entrevue suivante, et eux de leur côté se disaient contents d'avoir participé à la recherche.

Guide d'entrevue – Version 1

Utilisé auprès des conseillers pédagogiques en exercice

(1) ACQUISITION DES CONNAISSANCES

- Méthodes ou techniques apprises dans le cadre de la formation de conseiller pédagogique (Ex : Parlez-moi des méthodes que vous avez apprises pour former les enseignants ?).
- Méthodes ou techniques apprises dans le cadre de formations ponctuelles (description).

(1.1) Actualisation

- Nouvelles méthodes ou techniques apprises.

(1.2) Consolidation

- Méthodes et techniques déjà connues
- Approfondissement
- Amélioration

(2) APPRÉCIATION DES MÉTHODES OU TECHNIQUES APPRISSES

(2.1.1) Pertinence des contenus

- Utilité des méthodes ou techniques apprises pour la formation des enseignants.
- Appréciation de la qualité des connaissances relatives aux méthodes et techniques acquises.

(2.1.2) Pertinence des modalités

- La façon d'enseigner des professeurs et des formateurs.
- Appréciation de la façon d'enseigner des professeurs ou des formateurs.

(2.2) Adaptabilité

- Adéquation des méthodes ou techniques par rapport au contexte socioculturel du Burkina Faso
- Adéquation des méthodes ou techniques par rapport aux caractéristiques socioculturelles des enseignants.
- Adéquation des méthodes ou techniques apprises par rapport aux contenus de formation de leurs enseignants.
- Adéquation des méthodes ou techniques apprises par rapport à l'environnement (cadre, contexte de travail) de la formation des enseignants.

3. APPLICATION DES MÉTHODES ET TECHNIQUES

(3.1) Mise en application

- Utilisation des méthodes ou techniques (comment, où, quand).

(3.2) Appropriation

- Application telles qu'elles.
- Modifications personnelles en vue de l'adaptation aux enseignants.

(3.3) Efficacité

- Atteinte les objectifs de formation visés.
- Résultats atteints.

(3.4) Difficultés

- Difficultés rencontrées dans l'utilisation des méthodes ou techniques apprises.

Guide d'entrevue - Version 2

Utilisé auprès des conseillers pédagogiques en formation

(1) ACQUISITION DES CONNAISSANCES

- Méthodes ou techniques apprises dans le cadre de la formation de conseiller pédagogique (Ex : Parlez-moi des méthodes que vous avez apprises pour former les enseignants ?).
- Méthodes ou techniques apprises dans le cadre de formations ponctuelles (description).

(1.1) Actualisation

- Nouvelles méthodes ou techniques apprises.

(1.2) Consolidation

- Méthodes et techniques déjà connues
- Approfondissement
- Amélioration

(2) APPRÉCIATION DES MÉTHODES OU TECHNIQUES APPRIS

(2.1.1) Pertinence des contenus

- Utilité (future) des méthodes ou techniques apprises pour la formation des enseignants.
- Appréciation de la qualité des connaissances relatives aux méthodes et techniques acquises.

(2.1.2) Pertinence des modalités

- La façon d'enseigner des professeurs et des formateurs.
- Appréciation de la façon d'enseigner des professeurs ou des formateurs.

(2.2) Adaptabilité

- Adéquation (future) des méthodes ou techniques par rapport au contexte socioculturel du Burkina Faso
- Adéquation (future) des méthodes ou techniques par rapport aux caractéristiques socioculturelles des enseignants.
- Adéquation (future) des méthodes ou techniques apprises par rapport aux contenus de formation de leurs enseignants.
- Adéquation (future) des méthodes ou techniques apprises par rapport à l'environnement (cadre, contexte de travail) de la formation des enseignants.

3. APPLICATION DES MÉTHODES ET TECHNIQUES

(3.1) Mise en application

- Utilisation (future) des méthodes ou techniques (comment, où, quand).

(3.2) Appropriation

- Application (future) telles qu'elles.
- Modifications personnelles en vue de l'adaptation aux enseignants.

(3.3) Efficacité

- Atteinte les objectifs de formation visés (projet).
- Résultats atteints (une fois en exercice).

(3.4) Difficultés

- Difficultés rencontrées dans l'utilisation (future) des méthodes ou techniques apprises.

Caractéristiques démographiques (Commune)

- a. Âge
- b. Sexe
- c. Origine ethnique
- d. Situation de famille
 - d.1 État matrimonial
 - d.2 nombre d'enfants
- e. Niveau d'étude
- f. Formation disciplinaire
- g. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement primaire
- h. Autres expériences d'enseignement
- i. Zones géographiques d'enseignement

ANNEXE 2

DOCUMENTATION REMISE AU JURY DU TROISIÈME TYPE DE VALIDATION

Consigne pour la validation

Nous remercions les membres du jury pour avoir accepté de réaliser cette validation

La validation consiste à comparer les définitions des sous-dimensions ou éléments et les unités de sens que nous leurs avons attribuées pour vérifier s'il y a concordance.

Consigne

Lire d'abord l'ensemble des dimensions, sous-dimensions et éléments constituant le cadre de référence.

Inscrire ensuite «oui» dans la colonne «validation» si l'énoncé est classé dans la sous-catégorie qui convient ou «non» s'il ne l'est pas.

DIMENSIONS – SOUS-DIMENSIONS – ÉLÉMENTS – DU CADRE DE RÉFÉRENCE

DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS	DÉFINITIONS
1. ACQUISITION DES CONNAISSANCES	Les connaissances acquises se rapportant aux méthodes ou techniques de formation,
1.1 L'actualisation des connaissances	Les nouveaux apprentissages que les sujets affirment avoir réalisés
1.2 La consolidation des connaissances	Le lien que les sujets perçoivent entre les nouveaux apprentissages réalisés dans le cadre de leur formation de conseiller pédagogique et les connaissances qu'ils avaient déjà acquises avant cette formation. Ce lien peut prendre soit la forme d'un approfondissement sur le plan de leur idée ou encore la forme d'une amélioration.
2. APPRÉCIATION DE LA FORMATION MÉTHODOLOGIQUE	Les jugements que les sujets portent par rapport aux apprentissages qu'ils ont réalisés ainsi que par rapport aux modalités de formation utilisées par leurs professeurs dans le cadre de leur formation méthodologique
2.1 La pertinence de la formation méthodologique	Les jugements que portent les sujets sur la conformité existant entre la formation méthodologique qu'ils ont suivie à titre de conseillers pédagogiques et leurs besoins et leurs attentes en tant qu'apprenants dans le cadre de leur formation.
2.1.1 La pertinence des contenus	Les jugements que les sujets de la recherche portent quant à l'applicabilité des méthodes ou techniques qu'ils ont appris lors de leur formation méthodologique en fonction de leurs besoins ou attentes dans le cadre de leurs interventions actuelles ou futures auprès des enseignants.
2.1.1.1 L'utilité des méthodes ou techniques apprises	L'appréciation que portent les sujets sur les méthodes ou techniques acquises en tant qu'outils de formation qu'ils jugent utilisables dans le cadre de leurs propres interventions auprès des enseignants.
2.1.1.2 La qualité des connaissances acquises	L'appréciation que les sujets portent sur les caractéristiques des connaissances relatives aux méthodes ou techniques acquises en fonction de leurs besoins et de leurs attentes par rapport à leurs interventions auprès des enseignants qu'ils sont ou seront chargés de former.
2.1.2 La pertinence des modalités	Les jugements que font les sujets concernant l'appropriation des modes d'interventions utilisés par leurs professeurs, c'est-à-dire la manière dont les professeurs ont véhiculé les connaissances pendant la formation, et leurs besoins et attentes.
2.2 L'adaptabilité	Le jugement que les conseillers pédagogiques portent sur l'adéquation entre les contenus d'ordre méthodologique qu'ils ont acquis lors de leur formation et le contexte pratique de leurs interventions auprès des enseignants du

DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS	DÉFINITIONS
	primaire.
2.2.1 L'adaptabilité socioculturelle	Le jugement que les sujets portent quant à l'adéquation entre les méthodes ou techniques de formation apprises et les caractéristiques du milieu «social» des enseignants qu'ils forment ou qu'ils seront appelés à former.
2.2.2 L'adaptabilité pédagogique	Le jugement que les sujets portent quant à l'adéquation entre les méthodes ou techniques apprises et le contexte pédagogique vu comme la situation contextuelle dans laquelle ils interviennent ou interviendront auprès de leurs clientèles d'enseignants.
3. APPLICATION DES MÉTHODES ET TECHNIQUES	L'exploitation, que les conseillers pédagogiques en exercice font ou que les conseillers pédagogiques en formation projettent de faire des connaissances acquises dans leurs pratiques respectives auprès des enseignants.
3.1 L'utilisation des méthodes et techniques apprises	Les différentes modalités actuelles ou futures de mise en œuvre des méthodes ou techniques apprises dans le cadre de leurs interventions auprès de leur clientèle d'enseignants par les conseillers pédagogiques.
3.2 Les modifications apportées aux méthodes et techniques apprises	L'effort d'adaptation effectuée ou à effectuer par les conseillers pédagogiques dans le cadre de l'utilisation des méthodes ou techniques apprises dans le but de les ajuster à leur clientèle d'enseignants
3.3 L'efficacité des méthodes ou techniques apprises :	Le rendement, le résultat ou le produit que les conseillers pédagogiques obtiennent ou prévoient obtenir suite à l'utilisation des méthodes ou techniques acquises auprès de leur clientèle d'enseignants.
3.4 Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre	Les obstacles qui nuisent à l'utilisation des méthodes ou techniques de formation qu'ils ont apprises dans leurs propres pratiques.
3.4.1 Difficultés d'ordre individuel	Les obstacles reliés aux sujets eux-mêmes en tant que formateurs professionnels auprès des enseignants du primaire qui nuisent à l'utilisation des méthodes ou techniques apprises.
3.4.2 Les difficultés d'ordre contextuel	Obstacles reliés à des facteurs se rapportant au cadre d'intervention des sujets qui nuisent à l'utilisation des méthodes ou techniques apprises.

PRÉSENTATIONS DES SOUS-DIMENSIONS ET ÉLÉMENTS CHOISIS AU HASARD POUR LES FINS DE LA PRÉSENTE VALIDATION

ACQUISITION DES CONNAISSANCES	
1.1 L'actualisation des connaissances	Les nouveaux apprentissages que les sujets affirment avoir réalisés

2. APPRÉCIATION DE LA FORMATION MÉTHODOLOGIQUE	
2.1.1 La pertinence des contenus	Les jugements que les sujets de la recherche portent quant à l'applicabilité des méthodes ou techniques qu'ils ont appris lors de leur formation méthodologique en fonction de leurs besoins ou attentes dans le cadre de leurs interventions actuelles ou futures auprès des enseignants.
2.1.1.1 L'utilité des méthodes ou techniques apprises	L'appréciation que portent les sujets sur les méthodes ou techniques acquises en tant qu'outils de formation qu'ils jugent utilisables dans le cadre de leurs propres interventions auprès des enseignants.
2.1.1.2 La qualité des connaissances acquises	L'appréciation que les sujets portent sur les caractéristiques des connaissances relatives aux méthodes ou techniques acquises en fonction de leurs besoins et de leurs attentes par rapport à leurs interventions auprès des enseignants qu'ils sont ou seront chargés de former.

3. APPLICATION DES MÉTHODES ET TECHNIQUES	
3.4 Difficultés rencontrées dans la mise en œuvre	Les obstacles qui nuisent à l'utilisation des méthodes ou techniques de formation qu'ils ont apprises dans leurs propres pratiques.
3.4.1 Difficultés d'ordre individuel	Les obstacles reliés aux sujets eux-mêmes en tant que formateurs professionnels auprès des enseignants du primaire qui nuisent à l'utilisation des méthodes ou techniques apprises.
3.4.2 Les difficultés d'ordre contextuel	Obstacles reliés à des facteurs se rapportants au cadre d'intervention des sujets qui nuisent à l'utilisation des méthodes ou techniques apprises.

EXTRAITS D'ÉNONCÉS DU SUJET – S26 – REMIS AU JURY DU TROISIÈME TYPE DE VALIDATION

DIMENSION : 1 ACQUISITION DES CONNAISSANCES	Validation
Sous-dimension : 1.1 L'actualisation des connaissances	
C'est une technique qui consiste à aborder l'enseignant pour qu'il ne soit pas frustré, à l'aborder quoi.	
En plus de ça (sur séminaire sur...), il y a eu, bien sûr, d'autres formations mais la méthode n'était pas comme ce que j'ai vu là (réflexion préalable de façon individuelle plus plénière). Il y avait des tendances (ressemblances) quoi mais c'était pas exactement comme ça. Oui, oui dans la mesure où effectivement il y a des gens qui préparent des choses, et qui viennent, on demande, la participation mais, elle n'est pas effective comme la première manière de faire là.	
On donne d'abord la parole à l'enseignant : il donne ses impressions, que sa présentation soit positive ou négative.	
Après on (le conseiller pédagogique) essaie d'apporter ce que nous (les conseiller pédagogique) nous avons pu remarquer. Donc, ne pas tellement mettre l'accent sur les points négatifs au point de dire à l'enseignant qu'il ne connaît rien. C'est pourquoi on commence par les points positifs. Après avoir donné les points positifs, on lui dit que, bon : « c'est vrai qu'il y a des points positifs, mais comme dans tout œuvre humaine, il y a toujours des imperfections; ce n'est pas que c'est mal (ce qu'il a fait n'est pas faut), mais on peut l'améliorer ».	
C'est à partir de notre expérience aussi de terrain (expérience passée lorsqu'ils étaient enseignants au primaire), qu'on donne des informations et, même, sur le plan théorique parce qu'on a pu apprendre par-ci, par-là.	
Nous arrivons, nous demandons son cahier. On essaie de voir d'abord s'il y a une préparation.	
Après l'entretien, y a un bulletin qu'on rédige.	
Et des visites de classes aussi qui sont faites, en accord avec l'intéressé et selon ses besoins ; c'est comme ça.	
C'est le maître qui exprime ses besoins et fait appel à l'encadreur et celui-ci vient lui apporter l'aide nécessaire.	
Il y a une date pour le suivi. Nous (les conseillers pédagogiques), on doit retourner pour voir qu'est-ce que ça a donné.	
Puisqu'on n'a pas eu de formation en tant que telle, c'était d'abord à Bobo quoi, à la journée de concertation des conseillers, c'étaient des exposés, les exposés classiques qu'ils ont faits et après on a posé des questions, et c'était fait de manière si vite là, si bien qu'on n'a pas compris beaucoup de chose.	
Ils (les formateurs) viennent (...) le jour même de la formation, avec ce qu'ils ont préparé et, ils vous demandent à partir de certaines manières de faire, ils posent des questions (...). Vous essayez de déblayer le terrain (émettre des idées sur le thème à l'étude).	
Ils (les formateurs) s'appuient sur ce que vous avez mis en commun, là, pour compléter et puis faire leurs exposés (rétroaction et ajout de contenu de la part du formateur).	

<p>DIMENSION : 1 ACQUISITION DES CONNAISSANCES</p>	Validation
<p>Sous-dimension : 1.1 L'actualisation des connaissances</p>	
<p>C'est la philosophie (l'approche) même de l'encadrement (de la nouvelle méthode de visite de classe) qu'on est en train de faire (d'expérimenter) actuellement que lui (professeur) il a utilisé pour son intervention.</p>	
<p>Spécialement pour l'étude de cas là, si on pouvait nous donner réellement un contenu beaucoup plus explicite. On n'arrive pas à faire</p>	
<p>La différence, par exemple, entre la problématique et la justification du cas, vraiment c'est difficile. Donc, sur le terrain là, c'est difficile, on n'a pas assez d'outils pour l'analyse des cas-là.</p>	
<p>Maintenant autre méthode encore que nous avons appris à l'ECAP, la méthode d'étude de cas</p>	
<p>Spécialement pour l'étude de cas là, si on pouvait nous donner réellement un contenu beaucoup plus explicite. On n'arrive pas à faire la différence, par exemple, entre la problématique et la justification du cas, vraiment c'est difficile. Donc, sur le terrain là, c'est difficile, on n'a pas assez d'outils pour l'analyse des cas là. (S26)</p>	

<p>DIMENSION : 2 APPRÉCIATION</p>	Validation
<p>Sous-dimension : 2.1 Pertinence de la formation méthodologique</p>	
<p>Élément : 2.1.1 Pertinence des contenus</p>	
<p>C'est l'enseignant qui vient et qui a besoin. (puisque) Il en a besoin (d'une information particulière), donc, il prête vraiment attention à ce qu'on leur dit. Et voilà : quand on lui donne l'information, puisqu'il en a besoin, il capte ça très bien et il essaie d'appliquer.</p>	
<p>Tout le monde s'impliquait et ils apprenaient réellement.</p>	
<p>Ce que nous on aurait souhaité, c'est qu'après les exposés, que réellement, le professeur aussi apporte un plus..., pour enrichir ce que nous avons fait.</p>	
<p>Ce qu'on nous a donné-là, ça ne suffit pas pour que l'on puisse réellement produire l'étude de cas. Spécialement, pour l'étude de cas-là, si on pouvait nous donner réellement un contenu beaucoup plus explicite.</p>	
<p>Les gens (les conseillers pédagogiques en exercice) ne savent pas comment s'adresser pour se faire comprendre : Ils ont tous les outils, ils ont le contenu, mais, maintenant : « comment je vais m'adresser aux enseignants pour que le message que j'ai là puisse vite porter ?... voilà...</p>	
<p>(...) Mais il se trouve qu'effectivement, entre la théorie et la pratique-là, il y a un fossé. Parce que ce qu'on nous a donné-là, ça ne suffit pas pour que l'on puisse réellement produire l'étude de cas. La preuve est que quand on se trouve devant le cas, à vouloir l'étudier pour pouvoir avoir ce que nous voulons là, on est confronté à des problèmes, on ne sait plus ce qu'il faut faire, même, malgré la théorie qu'on a là, on est obligé de se référer à ceux qui sont sortis avant ou de courir encore aller revoir le professeur.</p>	

DIMENSION : 3 APPLICATION		Validation
Sous-dimension : 3.4 Difficultés		
3.4.1 Difficultés d'ordre individuel	Il faut maîtriser le sujet. En tant que formateur, il faut être au-dessus des gens là puisque tu leur as permis d'aller chercher, tu ne sais pas la source de leurs informations. Donc quand ils vont amener leurs informations, il faut que tu sois capable... de dépasser ce que eux ils vont dire là et puis comprendre, pour pouvoir les informer. Voilà ! Donc, c'est la partie qui est difficile là, c'est ça. Si tu ne maîtrise pas le sujet, tu peux t'égarer facilement. Et puis les... les enseignants là même peuvent même t'amener, t'embarquer dans un chemin où tu ne pourras pas t'en sortir. C'est cet aspect	
3.4.2 Difficultés d'ordre contextuel		

**EXTRAITS D'ÉNONCÉS DU SUJET – S12 – REMIS AU JURY DU TROISIÈME
TYPE DE VALIDATION**

<p>DIMENSION : 1 ACQUISITION DE CONNAISSANCES</p> <p>Sous-dimension : 1.1 L'actualisation des connaissances</p>	<p>Validation</p>
<p>La relation d'aide en tout cas, ça nous a permis de voir comment nous devons aborder l'enseignant.</p>	
<p>Par exemple, nous (les conseillers pédagogiques) devons bien l'écouter (l'enseignant), écouter son problème.</p>	
<p>Pour la visite de classe, il y a deux manières. Puisqu'il y a la manière, disons, la manière classique, c'est-à-dire, en quelque sorte, ce qui se faisait avant en visite de classe, et la nouvelle manière.</p>	
<p>Bon, arrivé à l'école, je rentre dans la classe, et puis, je cible (...) la discipline où je pense que le maître peut avoir des difficultés. Je peux dire au maître de présenter telle leçon.</p>	
<p>Bon, je suis le déroulement de la leçon. (12)</p>	
<p>Je m'entretiens avec le maître, et là, je recense les points positifs, ensuite les faiblesses, et en même temps, je lui suggère quand même des moyens qui peuvent remédier à ses faiblesses.</p>	
<p>Je consigne tout cela (les forces, les faiblesses, les remarques sur la tenue de la classe) sur un bulletin, et ce bulletin même est rédigé en 2 exemplaires, et un sera remis au maître. Voilà ce qui se passait avant (S12 ; p6, t2)</p>	
<p>Le conseiller peut solliciter la contribution de quelques maîtres pour donner des leçons modèles ou des leçons d'essai (S.12)..</p>	

DIMENSION : 2 APPRÉCIATION	Validation
Sous-dimension : 2.1 Pertinence de la formation méthodologique	
Élément : 2.1.1 Pertinence des contenus	
C'est surtout l'entretien avec l'enseignant. La relation d'aide comme son nom l'indique : l'enseignant qui vient vers nous pour solliciter une aide dans un domaine donné. Là nous avons (...) la technique. C'est, en fait, une forme d'entretien.	
Nous, nous attendons quand même à apprendre quelque chose de nouveau. (Selon) Moi, en tout cas, c'est au professeur de s'ingénier pour trouver quelque chose de nouveau (à présenter) aux stagiaires (élèves-conseillers). Donc, il faut que le professeur (...) s'y mette aussi pour que les stagiaires puissent apprendre quelque chose de nouveau.	
Comment cet enseignement se fait : il n'y a pas d'expériences au cours de cet enseignement à proprement dite. Ce qui fait que bon, tout est fait de façon je dirais abstraite. On n'a pas vraiment l'occasion comme ça de voir les dispositions (modalités concrètes) qui nous permettent effectivement de mettre en application c'est surtout de l'abstraction qui domine dans cet enseignement (S12)	
Pour ce qui est des visites de classes-là, au moins je peux dire que l'application est facile puisqu'on fait cela. Donc, à ce niveau, le problème ne se pose pas parce que les erreurs commises sont sur-le-champ corrigées. Ce qui veut dire qu'on peut rester dans le cadre de la théorie et de la pratique dans ce domaine.	

DIMENSION : 3 APPLICATION	Validation
Sous-dimension : 3.4 Difficultés	
3.4.1 Difficulté d'ordre individuel	<p>Des fois aussi, le problème c'est (se situe) au niveau de la transmission des connaissances. On peut en tout cas dominer son sujet (thème à l'étude), avoir toutes les informations autour du sujet (thème), mais ne pas pouvoir les communiquer, ça c'est un autre problème. Puisqu'on sait que souvent ce n'est pas facile, c'est toujours difficile de se faire comprendre.</p> <p>(...) Mais vraiment c'est difficile parce que, je me dis que, sur le terrain, je sais que nous encadreurs là, il faut vraiment être à la hauteur. Parce que, déjà même, lors des rencontres (sessions de formation) comme ça, quand on était aussi en classe (enseignants), on voit ce qui se passe. Par exemple : des gens vont te poser des questions; Ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas de solutions ! Mais c'est tout juste pour te tester, pour voir si réellement, tu connais quelque chose. Il y a cet aspect. (S12)</p>
3.4.2 Difficultés d'ordre contextuel	<p>Par exemple, tu donnes un conseil à un maître (enseignants), qui essaie de le mettre en pratique. Et ton supérieur vient dire que ce n'est pas comme ça qu'il faut faire. Là, c'est vraiment gênant (pour le conseiller pédagogique). Donc, souvent, il y a ce genre de problème-là aussi qu'on peut rencontrer sur le terrain.</p>