

Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles
International Journal of Sociocultural community development and practices
Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales



Les stratégies d'autoformation chez les instituteurs sénégalais de Keur Massar

Cheikh Sidou Sylla

Number 18, 2020

Animation et (auto)formation
Sociocultural community development and (self)training
Animación y (auto)formación

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1098473ar>
DOI: <https://doi.org/10.55765/atps.i18.812>

[See table of contents](#)

Article abstract

Elementary teachers in Senegal, unlike those in the West, are not professionals in the full sense of the term. They do not have a high level of qualification, their margin of autonomy is narrow and yet the institution asks them to be part of a dynamic of self-training like their western colleagues to develop their professional skills. This article examines the individual and collective learning strategies that Senegalese teachers develop in this context, which are based on the sense of initiative and transgression of certain rules.

Publisher(s)

Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal

ISSN

1923-8541 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sidou Sylla, C. (2020). Les stratégies d'autoformation chez les instituteurs sénégalais de Keur Massar. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (18), 1–19. <https://doi.org/10.55765/atps.i18.812>

© Cheikh Sidou Sylla, 2020



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Les stratégies d'autoformation chez les instituteurs sénégalais de Keur Massar

Cheikh Sidou Sylla

Chercheur en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, France
cheikhsidou.sylla@univ-paris8.fr

Les enseignants de l'élémentaire au Sénégal, contrairement à ceux de l'Occident, ne sont pas des professionnels au sens plein du terme. Ils n'ont pas un niveau de qualification élevé, leur marge d'autonomie est étroite et pourtant l'institution leur demande de s'inscrire dans une dynamique d'autoformation à l'instar de leurs confrères occidentaux pour développer leurs compétences professionnelles. Cet article examine les stratégies d'apprentissage individuelles et collectives que les instituteurs sénégalais élaborent dans ce contexte, qui procède du sens de l'initiative et de la transgression de certaines règles.

Mots-clés : enseignants, autoformation, stratégies, développement professionnel.

Elementary teachers in Senegal, unlike those in the West, are not professionals in the full sense of the term. They do not have a high level of qualification, their margin of autonomy is narrow and yet the institution asks them to be part of a dynamic of self-training like their western colleagues to develop their professional skills. This article examines the individual and collective learning strategies that Senegalese teachers develop in this context, which are based on the sense of initiative and transgression of certain rules.

Keywords: teachers, self-training, strategies, professional development.

Los profesores de primaria en Senegal, a diferencia de los de Occidente, no son profesionales en el sentido pleno del término. No tienen un alto nivel de cualificación, su margen de autonomía es estrecho y sin embargo la institución les pide que se inscriban en una dinámica de autoformación como sus colegas occidentales para desarrollar sus competencias profesionales. Este artículo examina las estrategias de aprendizaje individuales y colectivas que los maestros senegaleses elaboran en este contexto, que procede del sentido de la iniciativa y de la transgresión de ciertas normas.

Palabras clave : profesores, autoformación, estrategias, desarrollo profesional.

Introduction

L'instituteur, comme tout autre travailleur du savoir, doit en permanence remettre à jour ses connaissances car il n'y a pas de savoirs et de savoir-faire qui résistent à l'usure du temps. Ce qui est vrai aujourd'hui peut rapidement être remis en question. C'est la raison pour laquelle l'OCDE affirme que « dès le lendemain de sa sortie de l'institut de formation, l'enseignant s'achemine virtuellement vers un état obsolescence » (OCDE, 1976, p.7). C'est dire toute l'importance que les différents systèmes éducatifs doivent accorder à la formation continue pour que leurs enseignants aient toujours les compétences requises dans l'exercice de leur métier au grand bonheur des apprenants.

Ainsi pour contribuer au développement des compétences professionnelles des enseignants de l'élémentaire (volontaires, contractuels, fonctionnaires), l'État a mis en place un dispositif de formation continue placé sous l'autorité des Inspecteurs de l'Éducation et de la Formation (IEF). Les directeurs constituent l'autre socle du dispositif. Cependant l'analyse de la littérature sur la formation en cours de service des instituteurs sénégalais incite à dire que le dispositif institutionnel n'est pas efficace en dépit de l'importante somme d'argent que les autorités ont injectée ces dernières années dans le secteur de l'éducation et de la formation. De 2000 à 2010, l'État y avait consacré plus de 2400 milliards de FCFA, ce qui représentait plus du cinquième du budget de l'État (Mbaye, 2012).

Les raisons de l'inefficacité de la formation continue institutionnelle sont multiples. Sans avoir la prétention de les énumérer toutes, citons l'étude de l'USAID (2009) qui indique que ce sont les mécanismes dédiés à la formation en cours de service et à l'appui des écoles qui sont en cause. Nous pouvons aussi citer l'insuffisance des moyens logistiques et humains. Alors que la norme est d'un inspecteur pour cinquante enseignants (PDEF, 2003), « au Sénégal, on a un ratio d'un inspecteur pour 400 enseignants à encadrer sur une distance de 100 à 150 km » (DIAKHATE). À ce manque d'effectifs dans le corps de contrôle et d'encadrement s'ajoute le poids des tâches administratives. Bref, au Sénégal, le perfectionnement des instituteurs « reste préoccupant malgré l'amélioration des moyens de travail (voiture, budget) » (Dieng, 2006, p. 15).

Pour le développement de leurs compétences professionnelles, les enseignants ne doivent pas tout attendre du dispositif institutionnel de formation continue. Ils doivent, eux aussi, prendre des initiatives pour améliorer leurs rendements en classe. C'est justement dans cette optique que les autorités éducatives ont mis à leur disposition un cadre d'autoformation : les Cellules d'Animation Pédagogique (CAP). Ce sont des réunions pédagogiques qui regroupent le personnel enseignant (Maîtres et directeurs) d'une ou de plusieurs écoles au moins une fois par mois.

Inciter les enseignants à s'autoformer est devenu monnaie courante un peu partout dans le monde. Il nous semble cependant pertinent de poser la question de savoir si toutes les institutions mettent le même contenu dans la notion d'autoformation. En Occident, par exemple, l'incitation à l'autoformation s'est accompagnée de la mise en place d'une politique de professionnalisation du métier, laquelle s'est traduite, entre autres, par l'octroi d'une plus grande autonomie aux enseignants et par l'élévation du niveau de qualification¹.

Au Sénégal par contre, comme dans la plupart des pays africains, le niveau académique de l'instituteur est en deçà de celui de son homologue français. Cette situation pourrait, en partie, s'expliquer par le fait que le vent de professionnalisation qui a soufflé dans les pays qui ont les

1. En France par exemple les professeurs d'école (instituteurs) sont recrutés par concours au niveau Master (Bac+5).

meilleurs systèmes éducatifs n'a pas encore ébranlé les politiques de formation d'enseignants en Afrique même si certains auteurs ont émis des hypothèses allant dans le sens d'une généralisation adaptée de ce modèle aux réalités de chaque pays (Ndiaye, 2003).

Il nous paraît donc pertinent de chercher à savoir comment des instituteurs, qui ne sont pas des professionnels, développent leurs compétences professionnelles en contexte d'autoformation. Pour ce faire nous sommes parti de la question recherche suivante : Quelles sont les stratégies d'autoformation que les instituteurs mettent en œuvre pour développer leurs compétences professionnelles ? Pour répondre de façon empirique à cette question, nous avons récolter des informations auprès des enseignants des écoles élémentaires de l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Keur Massar, en banlieue dakaroise. Dans cet article, l'objectif est de décrire et d'analyser les stratégies d'autoformation que nos répondants élaborent individuellement et collectivement pour développer leurs compétences professionnelles.

Les recherches ont été menées au Sénégal, pays situé à l'extrême ouest du continent africain qui compte quatorze régions et quarante-cinq départements. C'est dans l'un de ces départements, celui de Pikine, divisé en trois IEF (Thiaroye, Pikine et Keur Massar), que nous avons récolté nos données.

L'IEF de Keur Massar accueille les écoles préscolaires et élémentaires, les collèges d'enseignement ainsi que les centres locaux de formation et d'alphabétisation de quatre communes d'arrondissement de la ville de Pikine : Yeumbeul Nord, Yeumbeul Sud, Malika et Keur Massar.

Pour mener à bien ce travail, nous avons eu des entretiens non-directifs avec des maîtres « craie en main » qui tiennent classe. Pour constituer notre échantillon que nous souhaitons diversifié, nous avons retenu des hommes et des femmes des secteurs public et privé, des fonctionnaires et des corps émergents², titulaires du CAP, du CEAP et les instituteurs qui n'ont pas encore de diplôme professionnel. Nous avons également analysé 14 entretiens, d'une durée moyenne de 50 minutes, réalisés dans sept écoles élémentaires.

L'analyse de contenu est l'instrument qui nous a permis de mettre en évidence les significations des données que nous avons collectées. Dans ce travail, l'analyse thématique de chaque entretien a été faite sur la base de la question de recherche.

Puis, l'opération de catégorisation consistait en l'identification des stratégies d'autoformation qui se scindent en deux : les stratégies d'autoformation individuelle, qui renvoient aux démarches entreprises par l'enseignant dans une posture solitaire et les stratégies d'autoformation collectives renvoyant aux démarches entreprises par l'enseignant en collaboration avec ses pairs, ses élèves, les inspecteurs et toute personne susceptible de lui venir en aide dans le cadre de son autoformation.

Les stratégies d'autoformation individuelle

La lecture

Il ressort de l'analyse que la lecture est l'une des stratégies d'autoformation individuelle que les enseignants utilisent le plus pour développer leurs compétences professionnelles. En effet, au début de sa carrière, le jeune enseignant lit souvent les cours qu'il a reçus en formation initiale pour trouver des solutions aux éventuelles difficultés que la pratique du métier pourrait l'amener

2. Soit des enseignants qui ont été recrutés sans concours dans le cadre de la politique d'accroissement du TBS.

à rencontrer. Ces cours de pédagogie générale constituent son vadémécum. Les novices les lisent en pensant très probablement que l'enseignement est l'application des théories qu'ils ont apprises en formation initiale.

Novices ou chevronnés, nos informateurs lisent aussi des manuels scolaires pour réussir la préparation de leurs cours. La lecture de ces ouvrages permet, selon eux, de comparer différentes approches pédagogiques en vue d'améliorer leur pratique d'enseignement et surtout d'avoir la bonne information pour ne pas enseigner faux.

Nos informateurs lisent aussi des ouvrages pédagogiques. Certains disent les lire pour s'enrichir de connaissances théoriques avant d'aller aux animations pédagogiques. Si *a priori* l'initiative peut permettre d'élever le niveau des débats lors de ces réunions qui regroupent des enseignants dans le cadre de leur autoformation, il est aussi possible qu'elle soit une manière, pour l'enseignant, de vouloir impressionner ses collègues en récitant des passages appris car les séances d'animation pédagogique tournent parfois à des échanges spéculatifs sans relation directe avec le sujet du jour. Cela dit, les enseignants lisent aussi les manuels pédagogiques pour d'autres objectifs : apprendre à confectionner des fiches pédagogiques, à tenir une classe etc.

La plupart des enseignants qui utilisent la lecture pour apprendre à enseigner officient dans le privé et n'ont pas suivi de formation initiale. C'est le cas de l'enseignant 8 :

Je fais des recherches documentaires, je lis les livres de la collection Instituteur. On y apprend comment faire une fiche, comment tenir une classe, comment préparer une leçon, comment doit être la classe. Vous savez que moi, j'ai commencé directement en classe sous la conduite d'un enseignant.

Plusieurs répondants orientent leurs lectures vers les savoirs disciplinaires ou des sciences de l'éducation pour développer leur culture générale. À ce propos, un instituteur, qui tenait un CM2 lors de l'entretien, explique qu'il se concentre sur la lecture des activités d'éveil pour combler ses lacunes d'autant que l'Histoire, la Géographie, les Sciences de la vie et de la terre comptent beaucoup pour la réussite des élèves au concours de l'entrée en sixième, explique-t-il.

Une autre explication de l'importance accordée aux savoirs disciplinaires ou à la culture générale réside dans ces propos de l'enseignant 13 : « Savoir enseigner, mais non quoi enseigner, ça pose problème. »

Si la lecture est une voie qu'empruntent les enseignants pour trouver les connaissances nécessaires à l'amélioration de leur pratique de classe, il s'avère important de savoir comment ils s'y prennent. En l'occurrence, comment la lecture contribue-t-elle concrètement au développement de leurs pratiques d'instituteur ? Pour nos informateurs, elle est un moment de communication virtuelle avec l'auteur du texte. C'est ce que dit, pour illustrer, l'enseignant 10 : « Dans un livre on explique comment il faut faire, ce qui me permet de savoir ce que font les autres. » Après la lecture d'un document, il essaie d'appliquer les méthodes qui y sont exposées. C'est d'ailleurs, ajoute l'enseignant, grâce à ladite méthode qu'il a amélioré le travail de groupe dans sa classe, dans le sens de l'autonomisation de l'élève à partir d'une pédagogie différenciée. Cela, dit-il, permet d'avoir une pratique un peu plus éclairée. En somme, la lecture permet à l'enseignant à la fois de développer sa culture générale, de maîtriser des contenus disciplinaires et d'apprendre les méthodes pédagogiques enseignées dans les livres.

Il faut aussi souligner que nous avons rencontré des enseignants qui ne lisent pas de prime abord pour améliorer leur pratique de classe. Ils lisent, par exemple, des ouvrages de sociologie ou de psychologie pour préparer les concours professionnels (École Nationale d'Administration

ou Probatoire, pour être élève inspecteur), ou parce qu'ils sont inscrits à l'université. Ils pensent toutefois que les recherches qu'ils font dans ces disciplines influent positivement sur le développement de leurs compétences professionnelles. « Il faut dire que la préparation à ces examens professionnels m'a aidé à améliorer mon niveau en français, à rencontrer différents courants pédagogiques », explique l'enseignant 10.

En guise de preuve pour montrer que la préparation des concours professionnels améliore sa pratique d'instituteur, il avance : « Moi, la psychologie me permet de connaître l'enfant. C'est pourquoi j'essaie de respecter les directives que nos supérieures donnent. Par exemple, je fais tout pour respecter le temps imparti à chaque leçon car tout est calculé en fonction de l'âge mental de l'élève. »

À l'évidence, l'enseignant a raison d'établir une relation entre la lecture des ouvrages de différentes disciplines et le développement de ses compétences professionnelles. En effet, pour être à la hauteur du travail que la société leur a confié, les enseignants ont besoin de solides connaissances, desquelles il n'est pas facile de séparer développement professionnel et personnel. Cependant, les propos de l'enseignant 1 incitent à relativiser l'effet qu'auraient les recherches que certains de ses collègues mènent visant l'amélioration de leur travail d'instituteur. « Contrairement à beaucoup d'enseignants, dit-il, moi, je ne fais pas des recherches pour réussir à un concours, mais pour aider mes élèves ; je gagne, ils gagnent. » Ce qui apparaît en filigrane dans les propos de ce maître, c'est que certains enseignants privilégient les recherches pour leur réussite personnelle au détriment de celle des enfants qui leur sont confiés. Le doute devient plus prononcé avec ce que dit l'enseignant 13 :

J'avoue que je me suis retrouvé dans l'enseignement élémentaire un peu par hasard parce que j'étais plutôt intéressé par l'enseignement au niveau secondaire. Je l'ai tenté, mais ça n'a pas été ce que ça devrait être. J'ai atterri dans l'élémentaire toujours avec l'ambition évidemment de poursuivre mes premiers objectifs.

Ambition du reste louable car plusieurs instituteurs sont devenus de grands intellectuels grâce au travail qu'ils avaient abattu en menant parallèlement études supérieures et enseignement. La question qui se pose est de savoir si, parmi eux, certains ne compromettent pas la pédagogie pour réaliser leur projet ? En tout cas, notre expérience de parent d'élève et d'enseignant nous a enseigné que certains maîtres, dans leur ferme volonté de réussir, n'hésitent pas à déléguer une partie de leurs tâches aux élèves : correction des cahiers de devoirs... D'autres trouvent des moyens de s'absenter pour aller suivre des cours à l'université au lieu d'être en classe ou deviennent stratégiquement « spécialistes » d'un cours pour pouvoir reconduire leurs fiches pédagogiques.

En résumé s'il est indéniable que la lecture des ouvrages dans le cadre de la préparation des concours professionnels, entre autres, peut aider au renforcement et à l'enrichissement du capital culturel des enseignants et de leur pratique de classe, force est de constater qu'elle ne contribue pas mécaniquement à la réussite scolaire des élèves.

Les fiches pédagogiques

L'imitation et la comparaison de fiches pédagogiques font aussi partie des stratégies d'autoformation individuelle de nos répondants. Tout enseignant est censé pouvoir confectionner des fiches pédagogiques pour bien conduire ses leçons. C'est un travail de planification qui se fait avant la classe et qui consiste généralement à formuler des objectifs spécifiques, à identifier les moyens qui seront mis en œuvre pour les atteindre, à élaborer une méthodologie, etc.

L'utilisation de fiches modèles dans le cadre de l'autoformation individuelle est limitée dans le temps. Les enseignants la délaissent dès qu'ils ont le sentiment d'avoir maîtrisé la didactique des différentes leçons. Même si les entretiens ne donnent pas des détails sur le nombre d'années qu'il faut pour cela, le fait que de jeunes enseignants aient dit n'avoir plus recours aux fiches modèles pour s'autoformer laisse entendre que c'est dans les premières années de leur carrière qu'ils arrêtent cette stratégie d'autoformation. C'est le cas de l'enseignant 2, en service dans une école privée. Il « croi[t] qu'avec quatre années d'expérience, le canevas est là », c'est-à-dire qu'il sait maintenant faire des fiches pédagogiques.

Il faut également signaler que ce ne sont pas seulement les enseignants, que l'on appelle communément volontaires de l'éducation, qui utilisent des fiches modèles pour se perfectionner. Même les sortants des anciennes écoles de formation recouraient à cette stratégie d'autoformation. Un « doyen », terme utilisé dans l'enseignement pour désigner un praticien expérimenté, se souvient :

« On m'a affecté dans un village comme chargé d'école. J'étais seul. Certes, je détenais quelques rudiments au sortir de la formation, mais ce n'était pas suffisant. Alors, j'allais souvent voir les enseignants de la zone. Certains me filaient des fiches. Avec ces fiches-là, je me perfectionnais, je travaillais », explique l'enseignant 14.

Le recours à des fiches modèles pour les enseignants du privé s'explique, en partie, par le fait que la plupart d'entre eux n'est pas passé par une école de formation. Pour eux l'apprentissage sur le tas est la seule voie qui conduise à la maîtrise du métier. En ce qui concerne les maîtres des écoles publiques, surtout la nouvelle génération, c'est l'insuffisance de formation initiale qui est généralement brandie pour expliquer le recours aux fiches modèles. « J'allais emprunter des fiches parce qu'on ne me l'a pas enseigné », se justifie l'enseignant 7. Un autre jeune enseignant confirme : « Il y a des leçons que nous n'avons pas faites à l'EFI. C'est à l'école qu'on les découvre. Moi, j'ai fait ma formation, on nous a emmenés dans une école, j'ai fait une leçon de calcul et de lecture, mais je n'ai pas fait de leçon de langage », confie l'enseignant 9.

Une fois affecté à son premier poste de travail, le jeune instituteur collectionne des fiches pédagogiques auprès d'enseignants chevronnés. L'objectif est de s'en servir pour imiter le contenu et la démarche de la leçon. Cette pratique repose sur les stratégies facilitant la mémorisation du contenu et de la méthodologie de la leçon. Elle ne requiert pas une pratique réflexive en amont. La réflexion peut toutefois survenir à l'issue de la leçon, c'est-à-dire dans la phase d'évaluation de l'efficacité de la démarche. Une autre méthode consiste à collectionner des fiches pédagogiques, à les comparer ensuite pour faire une synthèse.

« À mes débuts, (...) je ne savais même pas comment confectionner une fiche... Alors j'allais emprunter les fiches de gauche à droite, je prenais les différentes fiches que j'avais ; je faisais la comparaison, je tirais par rapport à ces fiches tout ce qui était commun, et je me disais que c'est ça qu'il faut faire. C'est comme ça que je faisais pour enseigner, voilà », explique l'enseignant 7, qui n'a plus recours à cette forme d'autoformation.

C'est cette méthode qui nous semble être plus efficace car elle requiert de la part de l'enseignant un travail réflexif en amont.

L'utilisation de fiches pédagogiques peut être importante notamment pour les jeunes enseignants qui servent dans le monde rural. En effet, certains novices entament leur carrière en qualité de chargé d'école, c'est-à-dire qu'ils sont seuls à leur poste, et en cas de difficultés pour préparer leurs cours, ils n'ont personne à portée de main. Évidemment les animations pédagogiques sont des occasions qu'ils pourront mettre à profit pour solliciter l'aide d'enseignants plus expérimentés, sauf que l'urgence les oblige parfois à trouver une réponse à leurs difficultés avant la tenue de la CAP. Il faut aussi noter que certains enseignants officient dans des localités

tellement enclavées qu'il ne leur est pas toujours facile de se déplacer pour aller consulter d'autres maîtres. D'ailleurs à cause de l'enclavement, certains instituteurs restent plusieurs années sans recevoir la visite de l'inspecteur. Dans ces cas, comme nous le verrons plus loin, l'utilisation d'une fiche modèle peut être la solution.

L'auto-évaluation

Les enseignants qui ont participé à notre recherche utilisent aussi l'autoévaluation comme stratégie d'autoformation pour développer leurs compétences professionnelles. Celle-ci devient formatrice si l'enseignant n'a pas atteint les objectifs qu'il s'était fixés, s'il ne met pas automatiquement cet échec sur le dos des élèves et s'il apprend à se connaître. C'est la réunion de ces facteurs qui déclenche la réflexion analytique qui lui permet de trouver des explications à ses « échecs ».

L'évaluation des élèves

Les maîtres renseignent que l'interaction avec les élèves est une occasion qu'ils mettent à profit pour s'autoévaluer. D'abord, pour évaluer, ils disent se baser sur les réactions des élèves pendant et après la leçon. Ainsi si la majorité de la classe n'a pas compris la leçon, les enseignants concluent que les objectifs pédagogiques définis ne sont pas atteints, ce qui les conduit à s'interroger sur l'efficacité de leur méthode. À ce propos, l'enseignant 7 explique que « si j'enseigne et constate que la majorité des élèves n'a pas compris, je me pose des questions : est-ce que c'est ma manière d'enseigner ou est-ce que ce sont les élèves. En général, si la majorité des élèves comprend, je dis que ce sont les autres qui ont des problèmes, mais si c'est vraiment général, la majorité de la classe ne comprend pas, là je me remets en question et je revois la manière dont j'ai enseigné cette leçon ».

Ces propos confirment le constat fait par Peterson et Clark, (1978) et repris par Clark et Lampert (1986, p. 188), à savoir que « les maîtres n'entreprennent de changer de façon substantielle leur manière d'enseigner que si la leçon 'se noie', c'est-à-dire si les multiples ajustements et petits changements habituels ne réussissent pas à en maintenir le rythme ».

La correction des cahiers de devoirs permet aussi aux enseignants de mesurer l'efficacité de leur prestation : « Je prends du temps pour corriger les cahiers de devoirs parce que quand je corrige, j'ai une idée du travail que j'ai fait. Si plusieurs élèves ne comprennent pas, je me dis que la leçon a échoué », reconnaît l'enseignant 6.

C'est justement cette remise en cause que les enseignants font de leurs prestations qui leur permet de se perfectionner. En effet, dans le voyage solitaire et réflexif qu'ils entreprennent à la suite de l'échec d'une leçon, les maîtres imaginent des scénarios dont l'objectif est de permettre à la majorité de leurs élèves de comprendre le contenu qui leur a posé tant de difficultés. Ce travail réflexif consécutif à l'évaluation des élèves donne des moyens aux enseignants de découvrir d'autres solutions. C'est grâce à ce travail de recherche pour trouver des solutions alternatives que l'autoévaluation devient formatrice. C'est donc l'échec d'une prestation qui déclenche la mise en œuvre de l'autoévaluation chez nos informateurs.

Pour mettre en pratique les résultats de leur réflexion, certains instituteurs attendent la prochaine séance pour apporter des correctifs. Et si le résultat de l'analyse donne satisfaction, il sera versé dans son répertoire didactique. Et à chaque fois qu'il fera une leçon semblable, il lui suffira d'y faire un tour pour y prendre la recette.

Ce qui vient d'être dit nous incite à affirmer que l'enseignant ne doit pas considérer la correction des cahiers de devoirs comme un banal moyen d'évaluation du travail des élèves. Notre expérience nous enseigne cependant que certains instituteurs font ce travail de façon expéditive. La correction des cahiers doit se faire à tête reposée, en principe à la maison ou après les cours pour qu'elle soit l'occasion pour les enseignants de s'entretenir individuellement avec chaque élève.

L'autre enseignement qu'il faut tirer de l'analyse des propos de nos informateurs est que l'enseignant doit accepter d'assumer sa part de responsabilité si la leçon ne donne pas les résultats escomptés. C'est ce que semble répéter l'enseignant 3 en ces termes : « Il y a parfois des élèves qui ne travaillent pas bien, mais cela ne doit pas pousser l'enseignant à mettre tout sur le dos des élèves. » Ces propos laissent entendre que si leurs prestations ne donnent pas de résultats satisfaisants, certains enseignants imputent la responsabilité de l'échec à leurs élèves au lieu de se lancer dans une analyse approfondie pour en trouver les causes réelles. C'est dire que les enseignants doivent faire preuve de responsabilité et d'humilité s'ils veulent que l'autoévaluation leur permette de développer leurs compétences professionnelles dans une démarche d'autoformation.

Se connaître soi-même

Cela dit, l'autoévaluation, comme stratégie d'autoformation, n'est pas uniquement liée à l'évaluation des élèves. Il ressort de l'analyse des entretiens qu'elle commence par la connaissance de soi. Il s'agit pour le maître, de réfléchir pour connaître ses points forts et ses points faibles. Cette connaissance de soi est, de l'avis de nos répondants, fondamentale pour un enseignant qui veut améliorer sa pratique de classe par le biais de l'autoévaluation.

« Le maître doit apprendre à se connaître, savoir ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire. Si le maître ne sait pas quels sont ses problèmes, il ne pourra pas avancer. C'est pourquoi, moi, je cherche à connaître mes difficultés pour pouvoir les corriger, c'est le sens de la responsabilité. C'est essentiel pour un maître, voire pour toute personne, de se connaître », explique l'enseignant 7.

On ne soulignera jamais assez l'importance de la connaissance de soi comme élément essentiel de l'apprentissage : « Les plus profondes modifications de comportement de l'enseignant [...] ne se produisent que si le sujet manifeste la volonté de connaître ses réactions dans la relation pédagogique afin d'ajuster ses actes et ses principes » (Postic, 1977, cité par Hannoun, 1989, p. 217)

La gestion de la classe

Pour développer leur pratique de classe, les maîtres ne se focalisent pas seulement sur les enseignements-apprentissages. Ils cherchent aussi à améliorer la gestion de leur classe en y instaurant un climat favorable à l'exercice de leur fonction et à la réussite scolaire de leurs élèves. « La gestion de la classe consiste en un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage » (Martineau et Gauthier, 1999).

Lapassade (1998, p. 38-39) dira lui aussi que la gestion de la classe n'est pas une sinécure, car « les relations entre enseignants et élèves sont fondamentalement conflictuelles et c'est généralement la guerre - implicite ou ouverte - qui s'installe ; il faut constamment négocier un certain ordre si l'on veut enseigner ».

C'est justement dans cette logique de négociation qu'un de nos répondants confie : « Je fais tout pour cultiver des relations de confiance avec mes élèves parce que sans ces relations, je ne

peux pas réussir ce que je vais », relate l'enseignant 9. L'instauration d'un climat de confiance est d'autant plus importante qu'elle a permis à ses élèves de lui faire des suggestions qui lui ont permis d'améliorer sa pratique.

Un élève m'a dit : 'M. tu parles rapidement, il faut parler lentement'. Un autre m'a dit : 'Tu bégayes'. Un autre a dit : 'M. quand tu parles tu ne regardes que ce côté-là, nous, on n'entend pas ce que tu dis'. Un autre a dit : 'M. tu frappes'. Les élèves disent ce qu'ils pensent. Franchement, j'ai pris acte de ces critiques, je me suis dit : 'Tu parles à des enfants, il faut parler comme un enfant, lentement.' »

Savoir gérer sa classe pour améliorer sa pratique passe aussi par la connaissance de ses élèves, selon nos informateurs. « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point », prévenait justement Jean-Jacques Rousseau (1966, p. 32). C'est dans cette optique que l'enseignant 12 confie :

Parfois vous avez des élèves intelligents mais qui sont bloqués. J'avais une élève intelligente, bien en français. Sa mère décède, depuis elle commence à chuter. Je l'ai convoquée pour savoir ce qui lui est arrivé. Ensuite j'ai convoqué son père, je lui ai donné des conseils pour aider sa fille. Vraiment elle a repris du poil de la bête. C'est pour vous montrer que le maître doit tout faire pour connaître ses élèves.

Les changements de comportements ou une baisse de régime de la part d'un élève sont donc des indices que l'enseignant peut exploiter pour comprendre ce qui ne va pas. La connaissance de ses élèves, poursuit l'enseignant 12, lui permet d'individualiser son enseignement et de l'adapter à la situation de chaque apprenant.

Pour gérer leur classe, les enseignants cherchent également à connaître l'environnement familial de leurs élèves. Cette connaissance est d'autant plus importante que nos informateurs travaillent en banlieue où les conditions de vie sont souvent déplorable. Les difficultés rencontrées par les familles peuvent influencer négativement sur la scolarité des enfants.

« Il y a des enfants qui ne mangent pas à leur faim, car beaucoup de familles sont pauvres dans la banlieue. Si vous ne connaissez pas tout cela, il vous sera difficile de travailler ici. Moi, quand je constate des changements chez un élève, je convoque son parent pour qu'il me donne des informations sur son fils. Le maître doit être ouvert pour que l'enfant puisse aussi lui confier certaines choses », explique l'enseignant 10.

Apprendre par la pratique

« L'exercice d'une fonction, dit-on, est la condition de son développement. » Cet adage trouve tout son sens dans l'autoformation des enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche. En effet la pratique quotidienne de la classe fait partie de l'arsenal de stratégies sur lequel repose leur formation continue.

Comme tout praticien, l'instituteur rencontre des difficultés dans l'exercice de sa fonction. Il doit chercher des solutions pour les résoudre. Une fois l'obstacle franchi, les solutions qui ont été utilisées vont enrichir son répertoire didactique. Et à chaque fois qu'une situation semblable se présente devant lui, il puise à son expérience.

Si la réflexion doit jouer un rôle important pour que la pratique devienne formatrice, nos informateurs ont trouvé d'autres stratégies secondaires pour développer leurs compétences professionnelles. Il s'agit d'abord du redoublement. Il est de coutume de faire parfois redoubler des élèves pour, dit-on, leur permettre de maîtriser le programme de la classe s'ils n'ont pas réussi à le faire au bout d'une année scolaire. Notre recherche montre que les enseignants aussi utilisent cette stratégie dans le cadre de leur autoformation. « J'essaie (...) de tenir la même classe au moyen pendant deux ans, ça m'aide à améliorer ma pratique », confie l'enseignant 4.

À cause du raccourcissement de sa formation initiale, l'enseignant sénégalais n'a pas toujours l'opportunité de se familiariser avec la didactique de toutes les disciplines de tous les cours alors même qu'il a vocation de tenir chacun des cours du cycle élémentaire, c'est-à-dire du cours d'initiation (CI) au cours moyen deuxième année (CM2). Il commence ainsi sa carrière sans être certain de pouvoir s'acquitter convenablement de sa mission et doit apprendre à combler l'insuffisance de sa formation initiale en cours de service. C'est dans cette optique que certains maîtres choisissent de redoubler un cours pour corriger les erreurs commises en première année et pour développer leurs compétences professionnelles.

La stratégie du redoublement a cependant son revers. Certains enseignants peuvent tomber facilement dans la routine en utilisant systématiquement les fiches pédagogiques de l'année précédente, s'épargnant ainsi toute nouvelle recherche.

Il y a des collègues qui te disent cette année je suis au CE1 et j'ai toutes les fiches, l'année prochaine j'aurai encore le CE1 et vais donc reconduire les mêmes fiches. Je dis non. Je dis non parce qu'on peut trouver des manuels différents et qu'à tout moment les choses changent », fait remarquer l'enseignant 2.

Un autre instituteur, partisan du redoublement explique qu'« au-delà de deux ans ce n'est pas bien, on tombe dans la routine. Ce n'est pas bon quand vous vous fixez à un cours, vous n'apprenez rien. L'année passée par exemple, je me suis plus donné, en termes de recherche. Cette année je n'ai pas fait grand-chose », reconnaît l'enseignant 4.

Si le redoublement est une stratégie que certains enseignants planifient dans le cadre de leur autoformation, ce n'est pas le cas pour d'autres. En effet dans nos écoles, certains maîtres sont considérés comme des spécialistes. Ils tiennent le même cours pendant plusieurs années, soit parce qu'ils ont de bons résultats (par exemple l'entrée en sixième pour les maîtres du CM2), soit qu'ils n'inspirent pas confiance au directeur qui refuse implicitement de leur confier d'autres cours.

La transgression

Pour l'enseignant 12, « le maître doit être libre, il ne doit pas avoir les mains liées ». Son avis est largement partagé par nos répondants. Ainsi, pour avoir une marge de manœuvre leur permettant de travailler convenablement, ils ont opté pour la transgression des règles en se donnant la latitude de ne pas appliquer à la lettre les prescriptions institutionnelles en dépit des sanctions qu'ils pourraient encourir en cas d'inspection.

La stratégie de la transgression se pratique dans diverses situations. Par exemple, quand les enseignants jugent que le programme scolaire est inadapté à l'environnement de certains de leurs élèves, notamment issus du monde rural. Du coup, ils empruntent une voie détournée pour tenter d'atteindre leurs objectifs. En effet, explique l'enseignant 13, les manuels scolaires sont conçus pour les élèves de la capitale. Face à cette situation, il faut prendre des initiatives pour ajuster le contenu prescrit à l'environnement des élèves, sans toutefois « mettre de côté ce que le législateur a statué », explique-il.

Les enseignants transgressent aussi les règles pour adapter leurs enseignements à l'humeur des élèves. La stratégie consiste à ne pas suivre à la lettre le programme et l'emploi du temps.

Franchement, je ne respecte pas toujours l'emploi du temps. J'ai ma classe, je connais mes élèves, je sais ce que je dois faire pour qu'ils s'activent. Je travaille en fonction de l'humeur des enfants. Parfois le matin tu veux faire langage, mais il fait trop froid, ils me regardent, ils ne participent pas beaucoup. J'arrête, automatiquement j'arrête, explique l'enseignant 6.

Comme la méthode donne des résultats jugés satisfaisants, le maître l'applique à chaque fois que le besoin se fait sentir. Cette stratégie repose sur la thèse selon laquelle personne ne connaît, plus que l'enseignant, la méthode la plus efficace pour enseigner dans sa classe.

D'autres enseignants transgressent les prescriptions institutionnelles en refusant de changer leurs méthodes d'enseignement en dépit des injonctions au changement des pratiques. Pour eux, il n'est pas question d'utiliser les innovations pédagogiques. Pourquoi changer une méthode qui vous donne de bons résultats ? Telle est la philosophie qui sous-tend cette forme de liberté pédagogique, de transgression. L'enseignant 1, qui tenait un CM2 lors de la récolte de nos données, explique :

En tout cas moi, je continue d'enseigner sur la base de ce que j'ai appris en formation, et je me dis que ce n'est pas mauvais car je continue d'avoir un taux de réussite qui dépasse les 75 %. Depuis que je suis là, je n'ai pas eu de résultat inférieur à 75 % à l'entrée en sixième.

Dans sa pratique, tout enseignant peut être amené à transgresser les prescriptions institutionnelles, mais les maîtres de CM2 passent pour être les champions en la matière. Conscients qu'ils seront jugés à la fin de l'année, en fonction du nombre d'admis qu'ils auront au concours de l'entrée en sixième, ils imaginent des méthodes originales pour améliorer l'efficacité de leurs enseignements. En termes d'autoformation, leur démarche est salubre puisque les nouvelles pratiques mises en œuvre sont le résultat d'une réflexion. L'enseignant 12 qui tenait un CM2 n'a toutefois pas manqué de faire cette confession qui relativise le pragmatisme évoqué tantôt : « Parfois aussi il y a des techniques qui peuvent servir à plus long terme, ça peut préparer par exemple l'élève à l'enseignement secondaire, mais moi j'insiste sur les méthodes qui me permettent d'avoir beaucoup d'admis à l'entrée en sixième. »

L'un des inconvénients dans cette volonté d'avoir coûte que coûte plusieurs admis au concours de l'entrée en sixième est que certains maîtres de CM2 peuvent laisser en rade les élèves qui ne suivent pas et ne travaillent qu'avec ceux qui sont jugés bons.

La transgression permet le développement des compétences professionnelles des enseignants dans la mesure où elle leur donne l'occasion de pouvoir créer, imaginer et expérimenter des solutions nouvelles. « Quand je fais la cuisine, je crée, je fais la même chose dans l'enseignement. Je dois créer, c'est ma nature. Tout ça vient de la sensation, c'est plus fort que moi », explique l'enseignant 5.

Bien évidemment, nos répondants sont conscients qu'ils doivent exécuter des tâches prescrites, que cela demande le respect de la programmation des leçons, des méthodes pédagogiques, du crédit temps imparti à chaque leçon, mais pour eux, l'amélioration de leur pratique de classe ne peut pas se faire sans une marge de liberté pédagogique. « Tout ce que vous faites, on vous l'impose. Imposer une démarche pose problème. Il faut dès fois laisser la personne se mouvoir dans le sens de ce qui peut lui faciliter la tâche pour réussir », estime l'enseignant 13. C'est la raison pour laquelle, nos répondants prennent leurs responsabilités en transgressant les normes non pas pour « torpiller ce que le législateur a donné », comme le dit l'enseignant 13, mais pour dispenser un enseignement efficace. Prendre ses responsabilités, c'est, poursuit l'enseignant 13, « savoir se défendre » devant son directeur ou l'inspecteur, lesquels sont chargés, entre autres, de veiller au respect des prescriptions institutionnelles.

La transgression peut être intentionnelle. C'est le cas quand le maître décide lors de sa planification de mettre en application une méthode qu'il a élaborée. Cette forme de transgression nous paraît être plus formatrice car elle conduit à un travail réflexif pour mettre en place la meilleure

stratégie qui soit. Nous pouvons aussi affirmer que les enseignants qui décident de transgresser les normes institutionnelles pour expérimenter d'autres façons de faire ont compris que l'autonomie ne se donne pas, mais s'acquiert. Cette prise de conscience nous semble fondamentale pour un enseignant qui ambitionne de piloter sa formation continue.

Même si cela n'a pas été évoqué dans les entretiens, nous pouvons faire l'hypothèse que certains enseignants peuvent être amenés à transgresser les normes institutionnelles de manière non intentionnelle lors de l'interaction avec leurs élèves. Car agir dans l'urgence expose parfois à la prise de décisions contraires aux prescriptions. Nous pensons que cette forme de transgression, non planifiée, peut toutefois être formatrice si l'enseignant fait un retour réflexif sur son action.

Nous pourrions dire après ce qui vient d'être développé que la stratégie de la transgression est l'une des voies les plus appropriées pour l'autoformation des enseignants. Elle permet à l'instituteur de travailler son imagination, sa créativité et d'adapter ses méthodes d'enseignement à l'environnement de ses élèves. C'est ce travail de réflexion, né des suites d'un blocage ou d'un effet levier, qui donne une substance formatrice à la stratégie de transgression. Mais pour que celle-ci devienne formatrice, l'enseignant doit faire preuve d'un sens élevé de responsabilité. C'est la condition pour que la liberté pédagogique qu'il se donne ne soit pas orientée vers des objectifs contraires à ceux de la réussite des enfants.

C'est aussi l'un des enseignements majeurs à tirer de l'utilisation de la transgression par nos répondants, qui ne disposent pas de marge de manœuvre suffisante pour piloter leur autoformation. S'ils l'avaient, ils n'auraient certainement pas besoin d'emprunter ce chemin détourné. L'autre enseignement qu'il convient de tirer est qu'en limitant leur marge de manœuvre, les instituteurs ne partiront pas à chance égale en autoformation. Car seuls ceux qui sont audacieux, ceux qui ont compris que l'autonomie est le fruit d'une conquête, s'engageront véritablement sur la voie d'une transgression formatrice.

Les stratégies d'autoformation collective

Dans les cellules d'animation pédagogique

La participation aux Cellules d'Animation Pédagogique (CAP) est une voie qu'empruntent nos informateurs pour s'autoformer collectivement. Beaucoup d'entre eux prennent le film de la leçon du jour. Ensuite des différences surviennent dans les stratégies mises en œuvre. Un de nos informateurs, en l'occurrence l'enseignant 14, explique que lors de la prestation de son collègue, il met une croix sur les parties qui ne l'ont pas convaincu ou qu'il ne comprend pas. Et lors de la plénière, il pose des questions à « l'assemblée ». L'emploi de ce mot, faut-il le souligner, est important. En interpellant l'assemblée, il cherche à montrer que la leçon n'appartient plus au seul prestataire selon l'expression consacrée. Une façon de dire que l'instituteur qui a présenté la leçon ne passe pas devant un jury. Après avoir posé sa question, il prend la réponse puis la met à l'épreuve. « Je l'expérimente d'abord pour voir si ça marche, si ça ne marche pas, je l'abandonne ou j'essaie de l'améliorer », fait savoir l'enseignant 14.

Un autre enseignant (11) explique sa méthode : « Quand un maître présente une leçon, on prend des notes, puis il y a une discussion sur la leçon. Là quand tu vois quelque chose que tu ne comprends pas, tu poses des questions, si tu n'es pas d'accord sur une question, tu le dis. »

Un autre jeune maître (2) abonde dans le même sens avant de préciser,

Je ne change pas les grands axes de ma fiche. Donc à chaque animation pédagogique, c'est ce que je fais. Je prends ce que les autres ont fait, je l'analyse pour voir ce que je peux intégrer dans ma méthode pour améliorer ma pratique d'instituteur. Et c'est après l'évaluation que je vois si la méthode est bonne ou pas.

Les lignes qui précèdent confirment la pluralité et la diversité des stratégies d'autoformation dans les CAP. Ce qui sous-entend que lors d'une animation pédagogique, chaque enseignant élabore ses propres stratégies.

L'animation pédagogique est un cadre qui permet de comprendre toute l'importance que les enseignants attachent aux échanges, au partage d'expériences. Chaque instituteur y vient avec, entre autres, son « bagage subjectif de connaissances » et son « bagage social de connaissances » qu'il a construit³. La confrontation des différents points de vue à l'issue de l'exécution de la leçon du jour amène chaque membre de l'assemblée à théoriser ce qu'il aurait fait s'il était le prestataire. Théoriser sa pratique comme l'ont rappelé plusieurs chercheurs est formateur. Il importe de confronter les visions dans le cadre du développement des compétences professionnelles : « Les confrontations participent à une distanciation, condition indispensable à une réflexion sur les pratiques. Se confronter à l'altérité, c'est apprendre sur soi et de l'Autre » (Donnay et Charlier, 2008, p.16).

L'intérêt de l'autoformation dans les CAP réside aussi dans la diversité des générations qu'on y croise. Les jeunes apprennent de l'expérience des anciens comme ces derniers peuvent se mettre à la page des innovations grâce à l'aide de leurs cadets. Pour certains de nos répondants, les échanges sont d'autant plus importants qu'ils constituent une sorte de baromètre pour mesurer l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement. Cela veut dire que si un maître réussit à convaincre ses collègues, il peut en déduire que sa méthode est efficace, donc il la garde.

L'analyse du matériau montre que les enseignants ne participent pas à ces réunions uniquement pour imiter leurs collègues. Le fait qu'ils comparent leurs pratiques avec celles des autres avant de les appliquer ou qu'ils les expérimentent avant de les adopter montre qu'il y a un travail de réflexion dans leur processus d'autoformation.

La collaboration maître/directeur d'école

Comme vu plus haut, les chefs d'établissement font partie des encadreurs qui interviennent dans l'autoformation des enseignants. Mais l'analyse des données récoltées révèle que leur contribution au développement de leurs compétences professionnelles est diversement appréciée par eux.

Certains directeurs jouent pleinement leur rôle dans l'autoformation de nos répondants notamment quand une école présente un candidat à la pratique d'un examen professionnel (CEAP ou CAP). C'est le moment pour ce dernier de mobiliser toute l'équipe pédagogique. Cet engagement du directeur d'école s'explique par le fait que l'échec d'un candidat à la pratique d'un examen professionnel est perçu comme celui de toute son équipe. Dans ce cas de figure, l'inspecteur peut être amené à considérer que le chef d'établissement ne joue pas pleinement son rôle pédagogique. Il faut aussi souligner que l'échec d'un candidat fait généralement le tour des établissements voisins. Voilà pourquoi les enseignants et leur directeur font souvent bloc derrière le candidat. Quand un enseignant doit être évalué, l'équipe pédagogique met souvent en place un dispositif particulier pour que le candidat bénéficie d'un bon encadrement. Une enseignante

3. « Selon Luckmann (1983), toute personne construit au fil des ans son « bagage subjectif de connaissances » à partir de son expérience ainsi que d'éléments du sens commun, des connaissances générales [...]. » Le bagage social de connaissances est, quant à lui, construit à partir d'éléments qui se retrouvent dans de nombreux bagages subjectifs de connaissances et qui sont alors objectivés » (in Solar, 2001, p. 63).

raconte que lors de la préparation de son examen, son directeur a joué un rôle important. Il aurait demandé à ses adjoints de l'encadrer sur le plan pédagogique, lui s'occupant du volet administratif de la formation, notamment la législation scolaire.

Nous avons cherché à comprendre comment les directeurs d'école aident concrètement leurs adjoints dans leurs démarches d'autoformation. Précisons avant que l'instituteur peut être demandeur de l'encadrement comme le chef d'établissement peut en être l'initiateur. Dans le premier cas, l'instituteur sollicite l'expertise de son directeur si ses collègues, craie en main, sont incapables de donner des réponses satisfaisantes à ses interrogations ou si la question paraît sans réponse, comme le souligne l'un de nos informateurs.

Dans le second cas, l'encadrement s'inscrit dans un programme de visite de classes mis en place par le directeur. En fonction de son planning, il supervise chacun de ses adjoints. Il peut parfois se faire accompagner par certains membres de l'équipe pédagogique. Parfois, le directeur intervient inopinément : « Un jour le directeur est venu dans ma classe sans m'avertir. Il a suivi une leçon de grammaire et une leçon de mesure », confirme l'enseignant 8. Cet enseignant venait d'arriver dans l'établissement et le directeur lui rendait régulièrement visite sans doute pour le jauger. Au début, raconte-t-il, ces visites l'importunaient, mais au fil du temps il les a acceptées puisque le directeur lui donnait des conseils qui lui ont permis de progresser.

L'analyse des entretiens montre que lorsqu'il rend visite à un de ses adjoints, le directeur prend des notes ou le film de la leçon. À la fin de la prestation du maître, une discussion s'installe entre eux. Au cours de l'échange le directeur lui donne des conseils, lui fait bénéficier de son expertise. C'est la même démarche qui est mise en œuvre quand le directeur se fait accompagner par ses adjoints. Notons que certains enseignants ont même ouvert un cahier où ils notent les conseils donnés par le directeur ou le collectif d'enseignants. Après la visite du directeur d'école l'enseignant va tenter de mettre en pratique les conseils qu'il a reçus. Il arrive aussi, mais ce n'est pas fréquent, que le directeur prenne la craie dans la classe de son adjoint pour faire une leçon modèle.

Le rôle du directeur dans le cadre de l'autoformation de nos répondants ne se limite pas seulement au soutien d'ordre pédagogique. Il leur apporte aussi un soutien psychologique. C'est dans cette veine qu'une enseignante rapporte que c'est quand son chef d'établissement lui a dit qu'elle pouvait être plus compétente que des enseignants qui l'ont précédée dans le métier, qu'elle s'était véritablement impliquée dans les animations pédagogiques.

Toutefois, ce n'est pas tous nos informateurs qui tressent des lauriers à leur directeur d'école. Notre récolte de données nous a permis de rencontrer des maîtres qui disent n'avoir rien obtenu de leurs différents chefs d'établissement. « Moi, est-ce que j'ai eu un directeur qui m'a aidé ? Le directeur, parfois, ça pose des problèmes », estime l'enseignant 7.

Il est reproché à certains chefs d'établissement de ne pas accomplir leur mission d'encadrement. C'est dans cette optique qu'un de nos interlocuteurs reproche à son directeur de faire un contrôle expéditif des fiches pédagogiques qui lui sont présentées par ses adjoints pour validation avant le début des cours. « Il signe sans se demander si le maître a présenté un travail qui répond à ce qu'on attend de lui », déplore l'enseignant 14.

Il convient de rappeler que si les maîtres présentent leurs fiches pédagogiques à leur directeur, ce n'est pas juste pour avoir une signature dans le cahier de préparation, mais pour avoir une discussion constructive avec lui, comme l'indique l'enseignant cité plus haut. Notre propre

expérience d'instituteur nous enseigne que d'autres directeurs demandent à leurs adjoints de leur présenter à l'avance les fiches pour qu'il puisse avoir le temps nécessaire de les étudier en profondeur. Et s'il y a une divergence importante, le maître est invité à justifier sa démarche. L'échange qui s'ensuit permet aux deux protagonistes de renforcer leurs capacités respectives.

L'enseignant que nous venons de citer est un doyen. La précision nous semble importante puisque beaucoup reprochent aux anciens d'être réfractaires au changement. En souhaitant que son directeur consacre plus de temps à la lecture des fiches de ses adjoints, ce doyen montre manifestement qu'il est ouvert à la confrontation et à la remise en cause de sa pratique, attitude nécessaire à la réussite d'un parcours d'autoformation.

Si certains directeurs d'école ne s'investissent pas beaucoup dans le processus d'autoformation de leurs adjoints, c'est parce qu'ils privilégient les tâches administratives, déplorent nos répondants, ajoutant que certains chefs d'établissement ne leur facilitent pas la collaboration. Le directeur « demande parfois à tout le monde de rester dans sa classe parce qu'il veut que les enseignants respectent le quantum horaire », déplore l'enseignant 6. Notre répondant explique que c'est à cause de cela qu'elle rencontre des difficultés pour inviter ses collègues à venir l'aider dans sa classe. L'enseignant travaille dans une équipe. Pour que celle-ci soit un système performant d'éducation, tous ses membres doivent plus ou moins avoir les mêmes capacités. Voilà donc pourquoi le travail collaboratif est important. Par conséquent les directeurs d'école doivent contribuer à la mise en place d'un environnement favorable à son développement.

L'absence d'encadrement et l'attitude de certains directeurs peuvent pousser les enseignants à ne plus solliciter leur soutien,

le directeur s'il vient dans ta classe c'est comme un chef qui n'est là que pour, peut-être, sanctionner et non pour aider. Vraiment moi, c'est cette perception que j'ai des directeurs. Je pense qu'il y a des directeurs qui ne sont pas des modèles parce que le rôle d'un directeur est d'aider un enseignant à s'améliorer, de l'encourager et de le soutenir. Mais quand tu vois un problème dans la classe de quelqu'un, tu passes tout ton temps à le critiquer auprès des collègues, à le dénigrer jusqu'à ce que ça arrive à l'oreille de l'enseignant, déplore l'enseignant 7.

Le message qui se cache derrière ce propos autorise cette déduction : si le directeur d'école dénigre ses adjoints, certains vont se replier sur eux-mêmes. Ils ne le mettront jamais au courant des problèmes qu'ils rencontrent. Peut-être, avons-nous là une des explications de la légendaire tendance des enseignants au travail solitaire. Le directeur doit être le garant de la convivialité dans son école en travaillant pour le raffermissement des liens entre ses différents adjoints. Ce travail est d'autant plus important que dans une école cohabitent des enseignants de différentes générations, mais aussi et surtout de différents statuts. Des maîtres contractuels, des volontaires et des fonctionnaires travaillent tous les jours ensemble. Si le directeur n'arrive pas à former une équipe avec son personnel, il sera bien évidemment difficile de mettre en place un travail collaboratif dans son école. Le directeur ne peut pas à lui seul encadrer tous ses adjoints. Il lui faut l'aide de tous les membres de l'équipe pédagogique. Et cela ne sera possible que s'il contribue à l'instauration d'un climat favorable à la collaboration. Comme l'a fait remarquer un de nos informateurs, c'est un bon directeur qui fait un bon maître et une bonne école.

La collaboration maître/inspecteur

Les commissions d'examen et l'autoformation des instituteurs

Composée d'un inspecteur et de deux enseignants, la commission d'examen, au-delà de son objectif premier consistant en l'évaluation d'un candidat, est aussi un moment fort de formation de ses membres, les instituteurs notamment.

Quand j'étais à Fatick, je sortais en commission avec les inspecteurs. Vous savez après la prestation de l'enseignant, la commission se retire pour délibérer. Comme j'étais le moins gradé, c'est moi qui commençais l'évaluation, ensuite le directeur et enfin l'inspecteur. L'inspecteur revient surtout sur les innovations et c'est là que j'apprenais beaucoup de choses, rapporte l'enseignant 4.

Ces expériences très enrichissantes acquises lors des commissions d'examens conduisent les enseignants à remettre en cause des certitudes. Ce qui peut les amener à changer de perspectives. La participation à une commission aide aussi nos informateurs à s'assurer de la qualité de leur pratique. Si les autres membres de la commission partagent la « théorie de sa pratique », il peut bien se dire que ce qu'il fait en classe est bien. Car l'enseignant évalue le prestataire en fonction de ce qu'il a l'habitude de faire. Il faut cependant noter que la probabilité pour qu'un maître participe à une commission d'examen du CEAP ou du CAP est faible.

Les inspections ordinaires et l'autoformation des instituteurs

Dans le cadre de leur mission d'encadrement, les inspecteurs sont également appelés à faire des visites de classes, occasions au cours desquelles les maîtres présentent des leçons avant que l'inspecteur ne leur prodigue critiques et conseils. Ce sont des moments propices à l'enrichissement professionnel des enseignants, même s'il faut reconnaître que dans l'imaginaire de plusieurs maîtres, l'inspecteur est là juste pour inspecter.

Si les inspections ordinaires (c'est l'expression consacrée pour désigner les visites de classes) sont importantes pour l'amélioration de la pratique des enseignants, nos informateurs n'ont pas manqué de regretter qu'il n'y en ait pas beaucoup. L'un d'entre eux signale qu'il n'a pas reçu la visite d'un inspecteur depuis neuf ans.

Les inspections ordinaires ne sont pas nombreuses pour plusieurs raisons. Comme nous l'avons souligné plus haut, ils ont d'autres missions parallèlement à l'encadrement des instituteurs. Et aujourd'hui avec le recrutement massif d'enseignants, il est aisé de comprendre pourquoi les inspections ordinaires ne sont pas fréquentes. Bien sûr qu'un enseignant qui reste plusieurs années sans recevoir la visite de l'inspecteur pourrait sombrer dans une pratique routinière. Les directeurs d'école qui sont censés les suppléer croulent eux aussi sous le poids des tâches administratives.

La collaboration maître/élèves et autres

Pour développer leurs compétences professionnelles, nos informateurs bénéficient de l'apport de leurs élèves et d'autres personnes-ressources. Nous avons montré dans les pages précédentes que l'évaluation des élèves constituait le principal indicateur permettant aux enseignants de savoir s'ils ont réussi ou non leurs leçons. Si nous pouvons parler dans ce cas de contribution indirecte à l'autoformation des enseignants, nous verrons dans les lignes qui suivent que les élèves interviennent aussi directement dans l'amélioration de la pratique des maîtres. C'est dans ce sens que l'un de nos interlocuteurs, l'enseignant 10, déclare : « Il ne faut pas négliger ce que les élèves apportent aux enseignants. Au CM2 certains élèves proposent des solutions que le maître n'a pas »,

explique-t-il. Le fait que le maître ait souligné le cas des élèves de CM2 n'est pas fortuit. Ils sont candidats à l'entrée en sixième, ce qui pousse certains d'entre eux à redoubler d'effort pour réussir en fin d'année. Cette quête de l'excellence les familiarise avec différentes situations cognitives. Nous savons également que certains parents s'attachent les services d'autres enseignants pour renforcer les capacités de leurs enfants-candidats. Toutes choses qui font que les bons élèves de CM2 viennent en classe avec une avance sur le programme, mais aussi riches des enseignements reçus bien avant ceux de leurs maîtres. Ainsi participent-ils activement au déroulement de la leçon en apportant parfois des solutions que le maître n'avait pas prévues lors de sa préparation. Leurs contributions vont donc enrichir le répertoire didactique de l'enseignant.

L'autre enseignement qu'il faut tirer est le suivant : si un enseignant a des élèves qui participent à la construction du savoir, il sera obligé de « se préparer sérieusement avant de venir en classe », ajoute l'enseignant 10. Préparer sérieusement un cours avant de se présenter devant ses élèves signifie que l'enseignant a mis tous les atouts de son côté pour être à la hauteur de sa tâche. Cette quête de l'excellence est donc en partie provoquée par les élèves. Notons toutefois que ce ne sont pas seulement les élèves de CM2 qui contribuent à l'amélioration de la pratique de leur enseignant. Nous avons vu plus haut comment les élèves ont aidé l'enseignant 9 à améliorer sa pratique d'enseignement. La leçon qu'il faut tirer de ces témoignages est que nos informateurs savent que le savoir est le produit d'une « co-construction ». Cela signifie que le travail du maître ne se limite pas exclusivement à la transmission de savoirs, que les élèves ne doivent pas être réduits à l'état de simples consommateurs des cours qu'il dispense. Maîtres et élèves s'éduquent mutuellement comme le souligne Labelle (2000, p. 225).

Pour améliorer leur pratique de classe, certains parmi nos informateurs sollicitent des enseignants à la retraite ou des personnes-ressources exerçant dans d'autres secteurs professionnels. « Par exemple si je veux faire un cours sur le civisme, il m'arrive d'interpeller un gendarme ou un militaire. (...) Si je vais un cours sur le cœur, je sollicite également un médecin ou un infirmier », témoigne l'enseignant 12. La prestation de ces personnes-ressources, poursuit-il, contribue à la réussite de ses leçons, mais aussi l'aide personnellement à avoir « des informations que mes collègues ne me donnent pas ». Cette ouverture des enseignants en direction des personnes qui évoluent dans d'autres secteurs professionnels est très instructive. Elle montre que nos informateurs ont pris conscience de l'évolution de leur métier : l'enseignant est aujourd'hui « un metteur en scène » qui s'attache les services de différents partenaires pour réussir son œuvre.

Conclusion

La première conclusion qu'il convient de tirer au terme de cet article est que les différentes stratégies s'entrecroisent. Par exemple, s'agissant de l'autoformation individuelle, l'utilisation des fiches pédagogiques ne peut pas se faire sans la lecture ou sans s'inscrire dans une action. Autres faits notables : l'utilisation de fiches pédagogiques est limitée dans le temps, le recours à la lecture vise deux objectifs : le développement professionnel et développement personnel.

La recherche a aussi montré que l'efficacité de l'auto-évaluation dépend de deux paramètres : reconnaître sa part de responsabilité dans l'échec de la leçon et se connaître soi-même. L'enseignement que nous tirons de l'analyse des stratégies de transgression est que le maintien des instituteurs dans un cadre qui limite leur liberté pédagogique ne leur donne pas les mêmes chances sur le plan de l'autoformation. Car seuls les enseignants audacieux s'engagent véritablement sur la voie de la transgression. Nous avons aussi noté que celle-ci requiert un sens élevé de

responsabilité. Mais dans les stratégies d'autoformation individuelle, c'est la découverte de la stratégie du redoublement qui nous a le plus marqué, car nous ne pouvions jamais imaginer que des enseignants « redoublaient » une classe pour renforcer leurs capacités.

S'agissant des stratégies d'autoformation collective, l'analyse nous a permis de constater que la collaboration horizontale en est la base. Elle est plus rassurante puisque celui qui sollicite l'aide peut lui aussi être sollicité un autre jour. En outre, il n'y a pas de rapport hiérarchique. L'analyse montre aussi l'intérêt que certains de nos répondants accordent à la collaboration avec leur directeur et leur inspecteur. D'autres, par contre, estiment que leurs supérieurs hiérarchiques ne contribuent pas à leur autoformation. Nous avons enfin montré comment les élèves et d'autres ressources humaines contribuent à la formation de nos répondants.

C'est un euphémisme que de dire que la formation initiale est très importante pour apprendre à enseigner, car c'est elle qui donne aux stagiaires les premiers outils indispensables à la pratique de leur futur métier. Mais dans un contexte marqué par l'évolution rapide des savoirs et des savoir-faire, la formation initiale, aussi poussée soit-elle, ne suffit plus pour assurer aux praticiens l'exercice efficient de leurs activités professionnelles. C'est la raison pour laquelle l'enseignant, comme tout autre travailleur du reste, doit poursuivre sa formation pendant toute sa carrière en participant notamment aux sessions de formation organisées par l'institution, mais aussi et surtout en prenant personnellement des initiatives allant dans le sens du développement de ses compétences professionnelles.

Comme tout travail scientifique, cette recherche a ses limites : même si le nombre n'est pas le plus important en recherche qualitative, nous aurions pu élargir notre échantillon pour que les résultats de notre recherche soient plus représentatifs de l'ensemble instituteurs des écoles élémentaires du Sénégal. Sur cette même lancée, nous regrettons de n'avoir pas intégré des directeurs d'école et des inspecteurs dans notre échantillon. Leurs témoignages auraient pu enrichir notre analyse des stratégies d'autoformation.

Références

- BLANCHET A. et GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris : Nathan.
- CLARK C. M. et LAMPERT M. (1986). « Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? », in M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à G. de Landsheere*. Bruxelles : Labor.
- DIAXHATE S., Secrétaire général du syndicat des inspecteurs et inspectrices de l'éducation nationale du Sénégal, Le Soleil, [http://www.lesoleil.sn/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=28350 :enseignement-les-inspecteurs-de-leducation-boycottent-les-examens&catid=140 :actualites](http://www.lesoleil.sn/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=28350%3Aenseignement-les-inspecteurs-de-leducation-boycottent-les-examens&catid=140%3Aactualites)
- DIENG P. Y. (2006). « Étude sur les usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre, plus particulièrement dans la formation continue des enseignants au Sénégal ». <http://www.osiris.sn//IMG/pdf/pydieng.pdf>
- DONNAY J. et CHARLIER E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratique : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- HUBERMAN A. M. et MILES M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- LAPASSADE G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.
- MAROY C. (1995). « L'analyse qualitative d'entretiens », in L. Albarello et al. (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : A. Colin
- MARTINEAU S. et GAUTHIER C. (1999). « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant », <http://id.erudit.org/iderudit/032010ar> DOI : 10.7202/032010ar
- MBAYE A., (2012). Déclaration de politique générale, 10 septembre, Dakar, Sénégal.
- NDIAYE B. D. (2003) *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel*. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- OCDE (1976). *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants*. Paris.
- HANNOUN H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : ESF.
- ROUSSEAU J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- SELLTIZ C., WRIGHTSMAN I.S. et COOK S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal : HRW.
- SOLAR C. (2001). « Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir », in Claudie Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*. Bruxelles : De Boeck.
- USAID (2009). *La qualité de l'éducation de base au Sénégal : une revue*, <http://pdf.usaid.gov/pdf/docs/PNADP649.pdf>
- VAN DER MAREN J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.