

REVUE ÉLECTRONIQUE SEMESTRIELLE



# Revue

## Infundibulum-scientific

Revue Scientifique des Langues,  
Lettres, Civilisations, Sciences sociales  
et Humaines

Numéro 6  
Mars 2024  
ISSN: 2789-1666



**Domaines**

Langues, Lettres, Civilisation, Sciences Sociales et Humaines

Éditeur: département d'Espagnol de l'UFR Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara

## INDEXATIONS



<http://journal-index.org/index.php/asi/article/view/12709>



<https://aurehal.archivouverte.fr/journal.read/id/411675>



<https://www.entrevues.org/revues/infundibulum-scientific/>



<https://reseau-mirabel.info/revue/15267/Infundibulum-Scientific//reseau->



## À propos de

La notion de science fait penser indubitablement à plusieurs disciplines. En ce sens, nous disons science de la vie, science du langage, science historique, science économique, etc. Ces différents types de sciences que nous énumérons ne constituent pas des éléments compacts, indissociables. En effet, la Science est un conglomérat de ce que nous pouvons qualifier de sous-sciences ou branches qui, mises ensemble, forment l'élément global qui n'a qu'une seule visée : La Connaissance.

La Revue *Infundibulum Scientific* n'est rien d'autre que ce vecteur Sciences-Connaissance. Elle se veut un carrefour, un croisement de plusieurs disciplines. Notre revue *Infundibulum* ou **Entonnoir** a pour objectif, de diffuser la quintessence des travaux des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs de tous horizons, issus des langues, des lettres, des sciences humaines et sciences sociales.

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de publication : **Dr. PALE Miré Germain (Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara)**

Rédacteur en chef : **Dr. DJORO Amon Catherine Épse KOMENAN (Maître de Conférences)**

Secrétaire de rédaction : **Dr. YAO Kouamé Francis (Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara)**

Webmaster et Chargé de politiques de diffusion : **Dr. KONE Odanhan Moussa (Université Alassane Ouattara)**

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

### Président

Prof. KOUI Théophile, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

### Membres

Prof. ADJA Kouassi, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Prof. TRO Deho Roger, Professeur des Universités, Université Alassane Ouattara

Dr. ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences – Université Alassane Ouattara

Dr. GATTA née BONY Tanoa Marie Chantale (Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny)

## COMITÉ DE LECTURE

Prof. DESPAGNE BROXNER Colette Ilse, Professeur des Universités, Université Autonome de Puebla (Mexique)

Prof. DIAZ NARBONA Inmaculada, Professeur des Universités, Université de Cadix (Espagne)

Prof. EKOU Williams Jacob, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

Prof. ORTEGA MARTIN José Luis, Professeur des Universités, Université de Grenade (Espagne)

Prof. RENOUPREZ Martine, Professeur des Universités, Université de Cadix (Espagne)

Prof. VÁZQUEZ AHUMADA Andrea, Professeur des Universités, Université Autonome de Puebla ( Mexique)

Dr. AGOSSAVI Simplicie, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi

Dr. AHOULI Akila, Maître de Conférences, Université de Lomé

Dr. KANGA Konan Arsène, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr. KOFFI Ehouman René, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr. KOUA Kadio Pascal, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr. OVONO Ébè Marthurin, Maître de Conférences, Université Omar Bongo, Gabon

Dr. OULAÏ Jean-Claude, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr. SEKONGO Gossouhon, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr. TOPPE Eckra Lath, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

Dr. YAO Jean-Arsène, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr. YAO Koffi, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

Dr. MEDENOU Cossi Basile, Maître de Conférences, Université d'Abomey Calavi

### **COMITÉ DE RÉDACTION**

Prof. KOUI Théophile, Professeur des Universités, (Université Félix Houphouët-Boigny)

Dr. AMENYAH SARR Efua Irène, Maître de Conférences, Université Gaston Berger (Sénégal)

Dr. BOHOSSOU N'guessan Séraphin, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. DJANDUE BI Drombé, Maître de Conférences, (Université Félix Houphouët-Boigny)

Dr. DJOKE Bodjé Théophile, Maître de Conférences, (Université Félix Houphouët-Boigny)

Dr. DOHO Bi Tchan André, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. GATTA née TANOVA Boni Marie Chantal, Maître de Conférences, (Université Félix Houphouët-Boigny)

Dr. HOUSSOU Dehouegnon Roméo Dorgelès, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. KARIDJATOU Diallo, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. KONAN Koffi Syntor, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. KOUADIO Djoko Luis Stéphane, Maître de Conférences, (Université Félix Houphouët-Boigny)

Dr. KOUADIO Yao Christian, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. N'DRE Charles Désiré, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. N'DRI Paul Amon, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. PALÉ Miré Germain, Maître de Conférences, (Université Alassane Ouattara)

Dr. BISSIELO Gaël Samson, Maître-Assistant, (Université Omar Bongo, Gabon)  
Dr. COULIBALY Mamadou, Maître-Assistant, (Université Alassane Ouattara)  
Dr. KOFFI Konan Hervé, Maître-Assistant, (Université Alassane Ouattara)  
Dr. N'GUESSAN Kouadio Lambert, Maître-Assistant, (Université Alassane Ouattara)  
Dr. SAKOUM Bonzallé Hervé, Maître-Assistant, (Université Alassane Ouattara)

## **NORMES DE RÉDACTION**

La Revue *Infundibulum Scientific* accepte les contributions originales des “Lettres, Langues, Civilisations, des Sciences Sociales et Humaines”, ou tout autre domaine proche.

### **Formatage**

Les contributions à envoyer en fichier Word à la Revue *Infundibulum Scientific* doivent être comprises entre 10 et 18 pages. Le texte doit être justifié, en police Arno Pro, taille de police : 12, interligne : 1,5 et pour la marge : 2,5 cm (Gauche-Droite, Haut-Bas).

### **Langues de publication**

Espagnol, Français, Allemand ou Anglais.

### **Citations**

Les citations de moins de quatre lignes sont présentées entre guillemets dans le texte. Lorsque la citation est supérieure ou égale à quatre lignes, il faut aller à la ligne pour l'insérer (interligne 1) en retrait de 1 cm, taille : 11.

Les citations dans une langue autre que celle de l'écriture sont traduites et intégrées au texte. Le texte d'origine devra être indiqué en note de bas de page, précédé de la mention : **Texte d'origine**.

Les notes de bas de pages sont exclusivement réservées aux citations traduites et aux notes explicatives.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, de la façon suivante :

– (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur, Nom de l'Auteur, année de publication, virgule, pages citées précédées de la lettre p suivie d'un espace avant le chiffre).

Exemple : (M. G. Palé, 2019, p. 7) ou pour Palé (2019, p. 7).

Les parties supprimées d'une citation ainsi que toute intervention dans une citation sont indiquées par des crochets droits [...].

### **Structure de l'article scientifique**

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénoms et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en français, en espagnol et en anglais [250 mots maximum], Mots clés [entre 5 et 7 mots maximum], (chaque résumé est précédé d'un titre) sur la première page.

Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie, Annexes si nécessaire.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénoms et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé dans la langue d'écriture, en espagnol et en anglais [250 mots maximum], Mots clés [entre 5 et 7 mots maximum], (chaque résumé est précédé d'un titre), Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie, Annexes si nécessaire.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). (Ne pas automatiser ces numérotations).

La pagination en chiffre arabe apparaît en bas de page et centrée.

### **Bibliographie**

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM, Prénom (s) de l'auteur. Année de publication. Zone titre. Lieu de publication : Zone Éditeur. Position de l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre, le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2<sup>nd</sup>e éd.).

### **Exemples :**

**Pour un livre :** SARTRE Jean Paul (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Gallimard : Paris.

**Pour un article :** KONAN Koffi Syntor (2019). « Violence et déchéance existentielles dans Nada de Carmen Laforet ». *N'zassa*, n° 2, 161-172.

**Pour un mémoire ou une thèse :** PALE Miré Germain (2014). *L'impact du pétrole sur la société équato-guinéenne*. Thèse doctorat en Études Ibérique et Latino-Américaine, Abidjan : Université Félix Houphouët-Boigny.

**NB:** Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

### **Sources internet:**

Pour les sources internet ou électroniques, les mêmes dispositions relatives à une source bibliographique s'appliquent, à la différence qu'il faut y ajouter le site web, le jour, le mois, et l'année de consultation.

VITAR Beatriz (1992). «Los intérpretes o lenguaraces en la conquista americana: entre las peregrinas lenguas y el castellano imperial, in Etnicidad, Economía y simbolismo en los Andes», pp. 181-193, disponible sur <https://books.openedition.org/ifea/2299?lang=fr>, consulté le 10/06/2021.

### **Typographie française**

– La rédaction s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.

– Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations... Les appels de notes sont des chiffres arabes en exposant, sans parenthèses, placés avant la ponctuation et à l'extérieur des guillemets pour les citations. Tout paragraphe est nécessairement marqué par un alinéa d'un cm à gauche pour la première ligne.

### **Les Tableaux, schémas et illustrations**

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffres romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

## **ÉDITORIAL DE LA REVUE**

Nous portons sur les fonts baptismaux une nouvelle revue scientifique, Infundibulum-Scientific. Pluridisciplinaire, elle entend couvrir le vaste champ des Langues, Lettres, Civilisations, Sciences Sociales et Humaines. Certes, il existe déjà un certain nombre de revues

scientifiques dans ce créneau en Côte d'Ivoire et en Afrique. Mais précisément, Infundibulum naît pour encourager l'émulation dans la quête de la qualité. L'ambition que porte *Infundibulum-Scientific* est d'offrir aux chercheurs et aux enseignants-chercheurs Ivoiriens et au-delà, africains, un espace d'échanges d'expériences, de débats et de collaboration, en prêtant une attention particulière aux besoins spécifiques des sociétés africaines aux prises avec des maux qui les déshumanisent.

Quand on enseigne dans une université, il est légitime de mettre ses productions scientifiques au service de sa promotion. Ainsi, nos chercheurs et enseignants-chercheurs, dans de nombreux cas, font leurs travaux scientifiques les yeux rivés sur le CAMES. Il faut inverser les choses. Les travaux destinés au CAMES doivent être conçus comme des contributions pour enrichir les connaissances scientifiques. Le développement de notre pays dépend dans une large mesure de la qualité de ces productions scientifiques, de la pertinence des solutions qui y sont proposées. Alors il faut sortir des sentiers battus pour ouvrir des routes nouvelles si nous voulons arriver à bon port. Il revient aux chercheurs africains de renforcer leur système de recherche confronté à de multiples défis. Mais il ne faut pas démissionner pour autant. Il faut s'armer de courage et de persévérance pour avancer.

Les sociétés africaines, du fait de leur histoire, sont aux prises avec des défis qui ont pour noms, violences politiques, système de santé défaillant ou inexistant, injustices sociales criardes, chômage à grande échelle...Le monde rural est livré à lui-même, privé de la moindre protection sociale, tel l'environnement dans lequel les chercheurs africains exercent leur métier. Ils ne sauraient continuer à fermer les yeux sur les situations dramatiques qui nous entourent et constituent le quotidien de nos peuples. Sociologues, historiens, géographes, politologues, philosophes, théoriciens de la littérature peuvent orienter leurs réflexions vers ces horizons plongés dans des ténèbres. Quant aux linguistes, ils ont le vaste chantier des langues nationales en voie de disparition. Dans le camp des sciences sociales et humaines les chantiers sont nombreux et urgents.

Évidemment, ces types de travaux exigent un engagement, du courage et de la persévérance car il s'agit de la quête de la connaissance destinée à modeler l'environnement humain et social. La qualité intrinsèque d'un ouvrage, d'un article ou d'une communication constitue en soi un passeport y compris pour le CAMES. C'est dire que la qualité est dans le domaine scientifique ce qu'est une panacée pour une maladie donnée ou une clé universelle pour ouvrir le monde.

La revue Infundibulum Scientific se donne pour mission, sans prétention aucune, la tâche d'apporter sa contribution à améliorer les productions scientifiques des chercheurs ivoiriens et africains ; et même d'ailleurs. Elle se veut particulièrement exigeante sur la qualité des travaux qui lui sont soumis pour publication. La vocation de cette revue est d'incarner l'excellence. Tous ceux qui veulent collaborer avec Infundibulum Scientific doivent s'inscrire dans cette ligne.

**M. Théophile KOUI**  
Professeur Titulaire des Universités CAMES  
Ex-Directeur de publication  
de la Revue Infundibulum Scientific

## SOMMAIRE

### I. ALLEMAND

1. **Eckra Lath TOPPE, Koiadia Michée BOUADOU**: Neue literarische Trends: Die Digitalisierung bzw. Neumedialisierung der Literatur am Beispiel des Romans *Connect* von Thea Mengeler.....pp. **12-29**
2. **Rolland Tchima KONE, Léon Charles N'CHO**: Geometrie und linguistik in der literatur am beispiel ernst jandls brachylogischer dichtung .....pp. **30-47**

### II. ANGLAIS

3. **N'Télam OULAM, Yétigolibe BOLDJA**: Illegitimate political power and morality in *A man for all seasons*.....pp. **48 -59**

### III. ANTHROPOLOGIE

4. **Laurent Gnimian KOUDOUGOU, Léa PARE, Nourou BARRY, Patrice TOE** : Barrières et facilitateurs de l'adoption de la chimio prévention du paludisme saisonnier au Burkina Faso.....pp. **60-77**

### IV. ESPAGNOL

5. **Aboubakar SYLLA, Agré Jules-Arnaud AGRÉ et Bi Gohi Marius SEMI** : Le calque comme outil d'analyse traductologique des toponymes dans la version espagnole DE *En attendant le vote des bêtes sauvages* de Ahmadou Kourouma.....pp.**77-95**
6. **Amoin Pauline KOUZEHI** : La tentative de coup d'État de 1981 et la transition politique démocratique en Espagne.....pp. **96-104**
7. **Atta Bredoumou Albert AMOAKON** : La pratique du *Melan* comme base d'une croyance et régulatrice de la vie sociale chez les fang de la Guinée Équatoriale.....pp.**105-115**
8. **Disfing Ohouo Armel YAPI**: Resistencia de las voces femeninas en *El amor en los tiempos del cólera*. Una lectura sociológica a la luz de *América ladina*.....pp.**116-132**
9. **Droh Joël Arnould KEFFA**: La transidentidad guineoecuatoriana : entre opresión y marginalización en *La bastarda* de Trifonia Melibea Obono.....pp.**133-149**
10. **Gaëlle M'VE** : La crise de l'asile dans l'Union européenne.....pp. **150-169**
11. **Koffi Édouard KOUAMÉ**: La enseñanza comunicativa del español desde el Epc en el secundario marfileño: dificultades y propuestas.....pp. **170-182**
12. **Kouakou Bruce Antoine Hilaire KOFFI** : La construction identitaire basque catalane et andalouse galicenne (1835-1895) .....pp. **182-192**
13. **Kouakou Moïse KOUASSI** : Étude comparée des expressions idiomatiques baoulé et espagnoles.....pp.**193-206**
14. **Kouassi Aurélien KOUAMÉ**: La guerra civil española en *España en el corazón* de Pablo Neruda y en *España, Aparta de mí este Cáliz* de César Vallejo: entre denuncia, testimonios y solidaridad.....pp.**207-222**
15. **Niamien Pascal YAO** : Le féminisme dans la littérature péruvienne des années 80 : "De la rébellion à la liberté" .....pp.**223-236**

- 16. Oi Bosson Benoit BOSSON :** Analyse de l'escalier et du personnage de l'adolescent comme l'enfer et l'espérance dans *La historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo.....**pp. 237-250**
- 17. Oscar Roméo Cassien :** Les actions cubaines en Afrique : De Cuito Canavale à la lutte contre Ébola en Afrique de l'Ouest en 2014.....**pp. 251-266**
- 18. Zana Moussa OUATTARA:** Efectos del colonialismo español en Guinea Ecuatorial. La política anti española de Francisco Macías Nguema: entre nacionalismo y dictadura**pp.267-281**

## **V. GÉOGRAPHIE**

- 19. Assoh Hortance Aman Epse N'GUESSAN, Mathieu Jonasse AFFRO et Bolley Josué Aristide LOUKOU:** Système d'utilisation des milieux humides périurbains et approvisionnement du district d'Abidjan en produits maraichers.....**pp.282-306**
- 20. Baba DIARRA, Cheikh Tidiane WADE :** Caractérisation structurale et agronomique des systèmes de production de l'anacarde (*Anacardium occidentale* L) dans l'arrondissement de Djirédji en Moyenne Casamance dans le Sud du Sénégal.....**pp. 307-327**
- 21. Brou Ghislain KOUADIO :** Perception et pratiques organisationnelles liées aux risques sanitaires chez les conducteurs de motos de Bouaké.....**pp. 328-343**
- 22. Gondo DIOMANDE, Koffi Bertrand YAO, Gué Pierre GUELE :** Impacts environnementaux et sanitaires des restaurants populaires dans la zone industrielle de Yopougon à Abidjan.....**pp.344-360**
- 23. DANDONOUGBO Iléri, Edem BOTCHI, Mawulolo KOEVI :** Problèmes de mobilité entre le centre-ville et la commune Golfe 7, un milieu périphérique du Grand Lomé au Togo.....**pp.361-376**
- 24. Larissa BLEY :** La gestion de la violence criminelle dans la ville de Duékoué.**pp. 377-390**
- 25. Marcel Koko KAMBIRÉ :** L'Espagne et le conflit du Sahara occidental : entre politique de séduction et réalisme.....**pp. 391-403**
- 26. Saliou Mbacké FAYE, Mouhamadou Mawloud DIAKHATE :** La réserve de biosphère du delta du Saloum : diversité écosystémique et menaces.....**pp. 404-421**

## **VI. HISTOIRE**

- 27. Sougle-Noma LAGBEMA, Nanbidou DANDONOUGBO :** La mise en valeur du nord-est du bassin de l'Oti (Togo) par l'administration coloniale allemande (1895-1914).....**pp. 422-438**

## **VI. LETTRES MODERNES**

- 28. Bini Kouamé PRAO :** Analyse pragmatique-sémantique du lexème « Kadhafi » dans le langage ivoirien.....**pp. 439-451**
- 29. Gardozi EGNIFI :** De la vulgarité langagière dans *Place des fêtes* de Sami Tchak.....**pp. 452-467**
- 30. Guelord GO-DZO MAKAMBO :** Le slogan politique chez Denis Sassou Nguesso : arme de conquête et de conservation du pouvoir.....**pp.468-479**

- 31. Joël Arnaud N'guessan YOBOUÉ** : La poésie négro-africaine : une thérapie sociale et socialisante.....pp.480-491
- 32. Pierre Lieu WATO, Robert GOUET** : Le *nihidaley* : entre promotion culturelle et facteur de développement économique.....pp.492-501
- 33. Séverin NGAKOSSO** : Harcèlements sexuels et viols des Juives : stratagèmes fielleux des personnages nazis pour peaufiner la Shoah.....pp. 502-514

## VII. LINGUISTIQUE

- 34. Nébremy DAO**: Morphosyntaxe des verbo-nominaux du marka .....pp. 515-531

## VIII. PHILOSOPHIE

- 35. Kobena Maxime TAKY**: Immanence contre Transcendance comme figure de l'antagonisme entre Spinozisme et Judéo-christianisme.....pp.532-552
- 36. Mamadou SOUMBOUNOU** : La démocratie à l'épreuve des classes sociales et de la lutte de classes en Afrique.....pp.553-566

## IX. SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- 37. Amadou Yoro NIANG** : Étude sur les représentations croisées formateurs-futurs maîtres dans les pratiques réflexives en formation initiale au Sénégal.....pp. 567-583
- 38. Bruno Youssou NDOUR, Efua Irène AMENYAH SARR** : L'éducation à la petite enfance et développement psychosocial et culturel de l'enfant.....pp.584-597
- 39. Salif BALDE** : Analyse des facteurs de motivation des élèves du lycée d'excellence « Mariama Ba » de Gorée.....pp. 598-613

## X. SOCIOLOGIE

- 40. Ahouansou Stanislas Sonagnon HOUNDJI, Konan Bah Modeste GNAMIEN, Tano Kouadio ADINGRA, N'Gazoa Solange Élise KAKOU, MARKS Michael, GONZALEZ BEIRAS Camilia, Kouadio Hugue ABO**: Réponses culturelles et itinéraires thérapeutiques du pian chez les communautés baoulé de Zougounou et de Gogokro dans le centre de la Côte d'Ivoire.....pp. 614- 626
- 41. Karidja FOFANA épouse KONÉ** : Stratégies de prévention de la consommation de la drogue Kadhafi dans les établissements secondaires d'Assabou à Yamoussoukro (Côte d'Ivoire).....pp. 627-643
- 42. Kouadio Alfred YAO, Achi Amédée-Pierre ATSE** : Le « tchonron », une panacée chez les senoufo de Koumabala et de Togoniere en Côte d'Ivoire ?.....pp. 644-661
- 43. N'gnanda Anne-Marie KOUADIO, Gouin Bénédicte Edwige TIE, Constant N'DA** : École des maris et implication des hommes dans la santé de la reproduction en milieu rural de Toumodi.....pp. 662-675

# ÉTUDE SUR LES REPRÉSENTATIONS CROISÉES FORMATEURS- FUTURS MAÎTRES DANS LES PRATIQUES RÉFLEXIVES EN FORMATION INITIALE AU SÉNÉGAL

**Amadou Yoro NIANG**  
**Enseignant chercheur**  
**Université Cheikh Anta Diop (Dakar)**  
**Département de psychopédagogie**

**Résumé:** La pratique réflexive est une activité essentielle dans le développement professionnel des enseignants. Désignant la capacité à prendre du recul sur sa pratique, à analyser ses actions, à remettre en question ses méthodes et à s'engager dans une démarche d'amélioration continue, elle est l'un des piliers fondamentaux du référentiel de formation des enseignants et contribue à leur professionnalisation. Si les auteurs sont unanimes quant aux composantes à mettre en œuvre dans les dispositifs de formation des maîtres pour viser le développement de la réflexivité pédagogique, la question est de savoir quels sont les facteurs représentationnels pouvant favoriser les compétences réflexives en formation initiale. L'objectif de cette recherche est de voir si les élèves-maîtres et leurs formateurs en perçoivent la pertinence. La méthodologie appliquée à dominante qualitative a consisté à combiner deux types de recueils de données à savoir des entretiens semi-directifs et une recherche coopérative afin de découvrir l'avis d'une quinzaine d'élèves-maîtres et d'une dizaine de formateurs. Il ressort de l'étude que les indices réflexifs identifiés dans les cours théoriques sont globalement considérés comme des outils de réflexivité même si des différences subtiles sont apportées selon les acteurs concernés par notre étude. La relation positive entre le formateur et l'élève-maître semble être un levier incontournable au développement de la réflexivité pédagogique en formation initiale des enseignants.

**Mots-clés :** Pratique réflexive, développement professionnel, formation des enseignants, formateurs, élèves-maîtres.

## *Estudio sobre las representaciones cruzadas entre formadores y futuros docentes en las prácticas reflexivas en la formación inicial en Senegal*

**Resumen:** La práctica reflexiva es una actividad esencial en el desarrollo profesional del profesorado. Designar la capacidad de dar un paso atrás en la propia práctica, de analizar sus acciones, de cuestionar sus métodos y de emprender un proceso de mejora continua, es uno de los pilares fundamentales del marco de formación docente y contribuye a su profesionalización. Si los autores son unánimes en cuanto a los componentes a implementar en los sistemas de formación docente para apuntar al desarrollo de la reflexividad pedagógica, la cuestión es saber cuáles son los factores representacionales que pueden promover habilidades reflexivas en la formación inicial. El objetivo de esta investigación es ver si los estudiantes de profesorado y sus formadores perciben su relevancia. La metodología aplicada, predominantemente cualitativa, consistió en combinar dos tipos de recogida de datos, a saber, entrevistas semiestructuradas e investigación cooperativa, para conocer las opiniones de una quincena de profesores en formación y de una decena de formadores. Del estudio se desprende que los índices reflexivos identificados en los cursos teóricos son generalmente considerados como herramientas de reflexividad, aunque se hagan diferencias sutiles según los actores interesados en nuestro estudio. La relación positiva

entre el formador y el futuro profesor parece ser una palanca esencial para el desarrollo de la reflexividad pedagógica en la formación inicial del profesorado.

**Palabras clave:** Práctica reflexiva, desarrollo profesional, formación docente, formadores, estudiantes de magisterio.

*Study on cross-representations between trainers and future teachers in reflective practices in initial training in Senegal*

**Abstract:** Reflective practice is an essential activity in the professional development of teachers. Designating the ability to take a step back from one's practice, to analyze one's actions, to question one's methods and to engage in a process of continuous improvement, it is one of the fundamental pillars of the teacher-training framework and contributes to their professionalization. If the authors are unanimous as to the components to be implemented in teacher training systems to aim for the development of pedagogical reflexivity, the question is to know what are the representational factors that can promote reflective skills in initial training. The objective of this research is to see if student teachers and their trainers perceive its relevance. The predominantly qualitative methodology applied consisted of combining two types of data collection, namely semi-structured interviews and cooperative research, in order to discover the opinions of around fifteen student- teachers and around ten trainers. It emerges from the study that the reflexive indices identified in the theoretical courses are generally considered as tools of reflexivity even if subtle differences are made depending on the actors concerned by our study. The positive relationship between the trainer and the student teacher seems to be an essential lever for the development of pedagogical reflexivity in initial teacher training.

**Keywords:** Reflective practice, professional development, teacher training, trainers, student teachers.

## Introduction

Beaucoup d'études comme celles d'A. Buysse et al. (2019), Ph. Perrenoud (2001), B. Perrault et T. Levené (2017) notent, dans la plupart des curricula de formation des enseignants, la place prépondérante de la réflexivité pédagogique dans le développement de la professionnalité. Au Sénégal, la formation initiale des enseignants du 1<sup>er</sup> degré a fait l'objet depuis 2013 d'une réforme visée par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014) et mettant sur pied un référentiel de formation des maîtres fondé sur l'Approche Par les Compétences (APC), dans tous les Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE). L'un des points principaux du référentiel porte sur l'articulation du programme autour d'une formation fondée sur l'alternance théorie/pratique grâce à la mise en place d'un processus de professionnalisation. Ainsi les cellules d'animation pédagogique, les séminaires de pratiques réflexives et les stages pratiques dans les écoles d'application sont-ils autant d'espaces de travail qui motivent l'élève-maître et le poussent à tisser des liens avec sa formation théorique.

La pratique réflexive est considérée par D. Schön (1994, p. 90) comme « une compétence transversale qui permet au professionnel de délibérer sur sa propre pratique, de la construire, de l'objectiver, de la partager et d'y introduire des innovations visant à accroître son efficacité ». Selon Ch. Gremion (2019), elle constitue à la fois un moyen et une fin de se former et est en lien étroit avec la professionnalisation. En effet, Ph. Perrenoud (2001, p. 231) écrit: « la réflexivité est nécessaire à l'autonomie et à l'émancipation professionnelle de l'enseignant face à la complexité de plus en plus croissante de son métier ». Comme le dit D-C. Mirione (2019), elle amène le stagiaire à tendre vers l'autonomie de pensée et d'action pour des prises de décisions réfléchies, motivées et pertinentes dans le contexte de la pratique, et, par delà, vers l'émancipation professionnelle. Par conséquent, la pratique réflexive s'avère indispensable en ce sens qu'elle permet au maître d'analyser l'effet, l'impact de ses propres actions, de modifier cet effet, d'accomplir de nouvelles actions par un jugement critique et personnel de sa propre pratique et une prise de décision contribuant ainsi au développement professionnel du praticien (Ph. Chaubet et al., 2019).

Cependant, comme l'affirment S. Colognesi et al. (2021), il n'est pas toujours évident d'intégrer brutalement un nouveau paradigme comme celui de la réflexivité dans le système de formation des enseignants sans étudier, au préalable, les représentations croisées des acteurs pouvant impacter sur son développement. Souvent considérée comme un engagement personnel doublé d'une prédisposition naturelle de l'apprenant (A. Buysse et al., 2019), les rapports de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE 2021) montrent bien une pratique réflexive qui rencontre une résistance de beaucoup d'enseignants sénégalais. Cela revêt chez la plupart d'entre eux, peu d'intérêts (M. Altet, 2013) face à l'analyse de leur pratique avec un rejet du « nouveau » et de la « complexité », un refus de voir les certitudes qu'ils ont du métier remises en cause ou truffées de contradictions. Ils préfèrent se contenter de stratagèmes et de « recettes pédagogiques » proposés par les maîtres-formateurs appelés également maîtres de stage.

Au Sénégal, même si des formateurs entraînent à la réflexivité, ce paradigme n'est pas inséré de façon explicite comme une compétence professionnelle à promouvoir en formation des maîtres. En effet, dans le référentiel de formation initiale, on y indique simplement que « l'enseignant sortant des CRFPE devra être capable d'allier la théorie et la pratique par une réflexion saine et des actions efficaces » (DFC, 2014, p. 8). Ainsi l'absence d'une théorisation

explicite de la pratique réflexive comme une activité individuelle intrapersonnelle limite-t-elle son déploiement pour le développement professionnel des enseignants au Sénégal. Dès lors, comment concevoir des dispositifs réflexifs de formation de telle sorte qu'ils rencontrent l'adhésion des stagiaires et de leurs formateurs ?

La réponse à cette problématique ne peut pas être immédiate. Elle requiert l'examen de quelques questions subsidiaires qui enrichiront notre réflexion. Ainsi, si le paradigme du praticien réflexif est un facteur de développement professionnel, quel sens et quelle portée donner aux représentations croisées formateur-stagiaire ? Comment les élèves-maîtres intègrent-ils la réflexivité dans la construction et la mise en œuvre de leurs séquences d'enseignement-apprentissage en stage pratique ? Quels sont les éléments clé des représentations croisées qui favoriseraient cette réflexivité pédagogique chez les stagiaires ? Cette question de recherche nous conduit à émettre deux hypothèses principales : Il s'agit d'une part, de la présomption d'un impact positif de la réflexivité dans le développement professionnel du futur maître, et, d'autre part, de la forte possibilité d'amener l'élève-maître à adopter une posture réflexive lors des stages pratiques dans les écoles d'application.

L'objectif de cette étude est de croiser les points de vue des formateurs sur les conditions qui favoriseraient la réflexivité avec celui des élèves-maîtres et de la théorie relative à ce sujet. Les points de vue de ces acteurs, dans la perspective de leurs représentations croisées (M. Thiébaud et Y. vacher, 2020), constituent la spécificité de cette recherche. La suite de la présente étude est organisée comme suit : la section 1 présente le cadre conceptuel de l'étude. La section 2 aborde l'approche méthodologique mise en œuvre. La section 3 fait état des résultats obtenus, de leur interprétation critique et des recommandations éventuelles.

## **1. Méthodologie**

Cette section fait état de la méthodologie utilisée tout au long de ce travail de recherche. Nous présentons d'une part, l'objectif et les instruments de recherche sur lesquels s'est appuyée cette étude sur la formation initiale des enseignants et, d'autre part, la méthode d'analyse des données recueillies à partir des élèves-maîtres et des formateurs ainsi que le modèle de recherche mis en œuvre.

### **1.1- Objectif et instruments de recherche**

En nous fondant sur les objectifs de notre étude, nous avons opté pour une approche méthodologique à visée compréhensive et interprétative. La question centrale de notre

recherche portant sur les représentations des élèves-maîtres et des formateurs sur les facteurs favorisant le développement du paradigme du «praticien réflexif», un processus mental difficilement observable, une telle approche méthodologique nous permet de faire une étude approfondie de la compétence réflexive dans la formation des enseignants. Dans cette perspective, nous avons utilisé certains des outils principaux de collecte de données reconnus en recherche qualitative, et développés dans les travaux de S. Bonnelle (2020) et de J-M. Van der Maren (2003) tels que l'entretien semi-directif et la recherche collaborative. Ces instruments de recherche ont été retenus afin de permettre une meilleure compréhension des implications des représentations des facteurs pouvant favoriser la compétence réflexive chez les futurs enseignants.

## **1.2- Méthode d'analyse des données**

Pour ce qui concerne les entretiens semi-directifs, ils ont été menés auprès d'une quinzaine d'élèves-maîtres et d'une dizaine de maîtres-formateurs du CRFPE de Dakar pour le compte de l'année scolaire 2022. En nous fondant sur un guide d'entretien conçu autour des facteurs favorisant la réflexivité, et définis par les études sur le sujet (tableau 1), chaque entretien a été réalisé pour une durée approximative d'une heure. À l'issue de leur retranscription, les verbatims obtenus ont fait l'objet d'un codage aussi bien inductif que déductif en vue de relever les facteurs issus de notre modèle de la réflexivité (tableau 1) et de libérer une place pour ceux qui sont susceptibles d'émerger. L'unité de sens est thématique et s'organise autour des motifs renvoyant au contenu et au sens.

Le second instrument relatif à la recherche collaborative a mobilisé 10 inspecteurs-formateurs s'occupant de la formation théorique au CRFPE de Dakar. Tout compte fait, 20 formateurs (10 maîtres-formateurs et 10 inspecteurs-formateurs) ont été impliqués, chacun selon sa fonction, dans des accompagnements réflexifs d'élèves-maîtres. Leur travail a permis d'identifier les différents dispositifs réflexifs mis en œuvre dans leur institution. Parmi 15 dispositifs liés aux stages pratiques des futurs enseignants, 5 ont été retenus, d'un commun accord, pour leur richesse. Ces dispositifs ont été analysés sur la base de quatre questions essentielles : Quel est l'objectif du dispositif mis en œuvre ? Quelles sont les principales actions favorisant la réflexivité ? Comment ces actions sont-elles déroulées ? Quelles sont les représentations des acteurs pouvant entamer ce dispositif ? À partir des discussions qui ont

suivi, nous avons pu identifier les facteurs les plus déterminants qu'on pourrait intégrer à tout dispositif devant favoriser le paradigme de la réflexivité.

### 1.3- Modèle de recherche de la réflexivité

Beaucoup d'études (D. Schön, 1994 ; F. Saussez et L. Allal (2007) ; M. Altet, 2013 ; S. Colognesi et al., 2021) décrivent un certain nombre de facteurs caractérisant un modèle de recherche de la réflexivité pédagogique. On peut en identifier 6 fréquemment rencontrés dans les travaux de ces auteurs. La première concerne le formateur qui doit vaincre les résistances au changement de l'élève-maître en prenant en compte les tensions qu'il vit et en l'aidant à mieux comprendre ses gestes et à accroître son autonomie. Les 5 autres facteurs pris en charge par le formateur relèvent plutôt de la responsabilité de l'élève-maître. Il s'agit du développement de la motivation intrinsèque, du recours à l'expérience concrète, du dialogue permanent avec les acteurs, de l'adoption d'une posture de dédoublement, et de l'utilisation des dispositifs et instruments spécifiques. Ce modèle de recherche a été reconstitué dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : modèle de recherche de la réflexivité

Facteurs favorisant la réflexivité	Objectifs associés
1-Vaincre les résistances au changement	Le formateur doit prendre en compte les tensions que vit l'élève-maître, interpréter son auto-analyse et l'amener à mieux comprendre ses gestes et à accroître son autonomie. en mettant en avant son esprit critique. En découvrant avec l'élève-maître les conditions favorisant chez lui le changement, et en prenant en compte le système scolaire dans lequel il évolue, le formateur peut provoquer, comme le dit M. Altet (2013, p. 132), « une progression en douceur des pratiques sans pour autant bouleverser complètement les représentations du maître, qui s'ajustent et se réajustent au fil de l'analyse ».
2- Développer la motivation intrinsèque	L'élève-maître est amené à s'inscrire dans un processus de développement professionnel et à comprendre le sens et l'intérêt de la réflexivité dans la pratique. La capacité d'écoute du formateur, de conduire des entretiens non-directifs, d'instaurer une relation de confiance, et de contractualiser avec le formé, peut entraîner des motifs d'engagement intrinsèque.
3- Recourir à l'expérience concrète	L'élève-maître est amené à user des pratiques réelles comme fondement de la pratique réflexive. Le stagiaire revient sur la démarche globale ayant conduit à la réalisation de sa leçon en précisant les étapes déroulées avant, pendant et après.
4- Dialoguer de façon permanente	L'élève-maître est invité à un dialogue systématique avec lui-même, avec ses collègues et avec les théories de la réflexivité. Selon F. Campanale (2007, p. 17): « le dialogue constitue l'un des piliers fondamentaux de la réflexivité ».

5- Adopter une posture de déboulement	Le maître est à la fois le sujet observant (il est l'auteur de l'analyse) et l'objet observé (il analyse sa propre pratique). Selon F. Saussez et L. Allal (2007, p. 274): « la réflexivité distanciée qui permet d'avoir le recul nécessaire pour aider le futur professionnel à opérer une réflexion sur sa propre pratique. »
6- Utiliser des dispositifs et instruments spécifiques	Inviter les élèves-maîtres à bénéficier des outils de médiation comme l'étude de cas, l'écriture d'un scénario, l'entretien de supervision de stage, le journal de bord, le portfolio et le bilan des compétences. Comme le soutiennent S. Colognesi et al. (2021), ces outils soutiennent le processus d'observation, de déboulement et de questionnement et favorisent l'autonomie de l'enseignant.

Source: Enquêtes de terrain (Mai 2022)

## 2. Résultats

Dans cette section, nous présentons les principaux facteurs promouvant le développement du paradigme du « praticien réflexif » selon les représentations croisées des différents acteurs. Les résultats de notre recherche rassemblés dans le tableau 2, seront exploités dans les lignes qui suivent.

Tableau 2 : Représentations croisées sur les facteurs favorisant la réflexivité dans les dispositifs

Facteurs de réflexivité		Représentation des élèves-maîtres	Représentation des formateurs
Vaincre les résistances au changement	Élaboration du modèle formatif contractuel entre formateurs et formés	AP	AP
	Admettre la liberté d'action de l'enseignant	AP	AP
	Inviter à réfléchir de manière critique sur sa propre pratique	AP	AP
Développer la motivation intrinsèque	Accepter le développement personnel	AP	NA
	Comprendre l'utilité de la pratique réflexive pour l'enseignant	ANP	ANP
Recourir à l'expérience concrète	Fonder sa réflexivité sur une pratique authentique	AP	AP
Dialoguer de façon permanente	Réfléchir soi-même sur sa propre pratique	ANP	AP
	Réfléchir sur sa propre pratique avec les autres	AP	AP
	Réfléchir sur sa propre pratique à partir des référents théoriques	ANP	AP
Adopter une posture de déboulement	Être à la fois le sujet observant et l'objet observé de sa pratique	ANP	AP
Utiliser des dispositifs et instruments spécifiques	Utiliser les instruments de développement de la réflexivité	ANP	AP

Source: Enquêtes de terrain (Mai 2022)

Note : « AP » Abordé et Priorisé- « ANP » Abordé et Non Priorisé- « NA » Non Abordé

## 2.1- Représentations des élèves-maîtres sur les facteurs favorisant la réflexivité

Tous les facteurs déclinés dans le modèle de recherche de la réflexivité ont été identifiés par les élèves-maîtres comme pouvant favoriser leur posture réflexive. Toutefois, à leurs yeux, ces facteurs n'ont pas la même importance. La propension au changement dans les pratiques et le recours à l'expérience concrète constituent des piliers incontournables. En effet, les élèves-maîtres montrent que cette invitation au changement par les formateurs a une incidence notoire sur leurs réflexions. Au Sénégal, selon la DPRE (2021), les enseignants sont souvent réfractaires au changement. Si on ne les y invite pas, ils tombent le plus souvent dans la monotonie et se contentent d'appliquer des « recettes pédagogiques » acquises lors de la formation initiale.

Par contre, si le formateur parvient à vaincre cette résistance au changement, leur sens de l'initiative se libère, ils osent innover et mettre en pratique leurs propres idées.

Cet entretien postséance m'a fait beaucoup de bien. Le formateur m'a permis d'avoir confiance en mes potentialités et en mes capacités à tendre vers le changement. Il m'invite à prendre des initiatives, à réfléchir sur ma propre pratique, à innover. Il me donne envie d'être inventif, je réfléchis beaucoup grâce au climat de confiance qu'il instaure. S'il ne partage pas mon point de vue, il m'invite à la discussion afin de trouver un compromis. (Iso, élève-maître)

Par ailleurs, au-delà de cette complicité entre le formateur et l'élève-maître, tendre vers le changement passe par l'élaboration d'un modèle formatif contractuel où l'on admet la liberté d'action de l'enseignant qui réfléchit sur sa propre pratique. Les stagiaires évoquent, à ce propos, les intérêts manifestes pour un accompagnement fondé sur la contractualisation, l'autonomie et le duo réflexif maître-formateur/élève-maître.

Je considère que nous avons tous notre propre style réflexif. L'entretien postséance avec mon formateur me permet de me libérer des contraintes de l'institution, et de prendre conscience de mes représentations de ma propre leçon. De l'interaction avec mon maître de stage, naissent des échanges ciblés en fonction de mes besoins. De ce point de vue, je pense que c'est ce duo réflexif né de ce modèle formatif contractuel qui va jeter les bases de mon autonomie de pensée et d'action dans la classe. (Éva, élève-maîtresse)

De plus, le recours à la pratique comme point de départ du processus réflexif est aussi reconnu unanimement comme un facteur clé favorisant la réflexivité puisque, selon les élèves-maîtres interrogés, la pratique est le socle sur lequel repose l'expérience. Elle concourt à la professionnalisation et à la remise en cause permanente de ses représentations.

J'aime bien cet échange parce qu'on discute à bâton rompu de ce que j'ai fait, ce que j'ai vécu. Il m'arrive très souvent de faire des planifications dans mon journal de bord, mais en les vivant de très près en stage, je me rends compte que, c'est irréalisable où cela ne profite pas aux élèves. J'ai toujours besoin, en fait, de passer à la pratique, d'expérimenter et de vivre la situation pour mieux la comprendre (Paul, élève-maître)

La motivation intrinsèque dans la pratique réflexive est, quant à elle, soulignée par la plupart des stagiaires. Une douzaine d'entre eux évoquent, dans nos entretiens, l'importance de l'entretien postséance comme un moyen d'échanger sur sa pratique, de susciter la motivation grâce à l'empathie du formateur, à son esprit d'ouverture. D'autres soulignent la nécessité d'une écriture réflexive en vue de remettre en cause leur pratique, ou de recourir à l'expérience pour mettre en pratique, éprouver des solutions nouvelles. Cependant, si les stagiaires sont tout à fait conscients de pouvoir se développer professionnellement grâce à la réflexivité, ils soulignent dans nos enquêtes la difficulté à l'appliquer en début de carrière. Pour eux, durant la formation, ils sont surtout concentrés sur la maîtrise des démarches des leçons plutôt que de s'adonner de façon systématique à la pratique réflexive du fait de leur manque d'expérience professionnelle.

Parfois, dans mon cahier de stage, je cherche surtout à maîtriser les démarches, les scénarios pédagogiques parce que je voulais réussir mes leçons. Il m'arrivait d'ailleurs d'emprunter des fiches de préparation de mon formateur et de les recopier dans mon cahier de stage. Mais comme ce n'était pas ma fiche, arrivée en classe, j'éprouvais du mal à dérouler correctement ma leçon (Mia, élève-maîtresse)

Le dialogue permanent est également évoqué par les élèves-maîtres comme un soutien réflexif essentiel. Dans nos entretiens, les stagiaires révèlent les échanges constructifs avec leurs formateurs qui constituent un des piliers fondamentaux de la professionnalisation. En effet, le maître-formateur, titulaire de classe et accompagnateur a une grande expérience de terrain tandis que l'inspecteur-formateur dispensant les cours théoriques du CRFPE est un guide favorisant le développement professionnel des stagiaires. Ces deux catégories de formateurs sont surtout appréciées et sollicitées pour leurs capacités à analyser les pratiques des élèves-maîtres et les discussions riches en enseignement qui s'ensuivent.

Lors des stages, le maître-formateur qui me reçoit dans sa classe présente lui-même des leçons. Il en discute ensuite avec moi. Je lui montre mes satisfactions, insatisfactions sur sa leçon, discute avec lui sur certains points qui ne sont pas clairs à mon niveau. Je lui pose également des questions sur l'objectif de la leçon, les moyens, la démarche, les relations et la méthode mise en œuvre. Il me dit souvent : Si tu n'es pas d'accord sur certains points de ma leçon, dis le moi et on en discute à bâton rompu. (Éma, élève-maître)

Tous les stagiaires ont souligné l'importance des interactions avec leurs pairs lors des séances d'analyse des pratiques. Selon les élèves-maîtres, cela les incite à réfléchir, à discuter

entre eux, et à s'entraider. Les séances d'analyse des pratiques favorisent manifestement l'éclosion des idées et l'identification de solutions à mutualiser.

Enfin, les élèves-maîtres ont évoqué, dans leur écrasante majorité, l'importance des cours théoriques du CRFPE à exploiter en vue de mieux préparer leur stage pratique. Il s'agit essentiellement d'avoir des notions en pédagogie générale, en didactique des disciplines, en psychologie et théorie des apprentissages, en communication ; connaître les théories constructivistes et socioconstructivistes. Ces cours sont évoqués comme des supports permettant le développement de la réflexivité dans l'action et hors du feu de l'action. Cependant, le dialogue avec soi-même n'étant pas priorisé n'apparaît pas de manière explicite dans leur propos.

Quand mon maître de stage me donne des leçons à faire, je me réfère très souvent à mes cours du CRFPE. Ils me sont d'une grande utilité dans la réalisation des scénarios pédagogiques. Toutefois, il m'arrive de trouver des informations complémentaires auprès du formateur lui-même. (Mado, élève-maîtresse)

Pour ce qui concerne la posture de dédoublement et des dispositifs et instruments réflexifs, ils sont rarement évoqués par les stagiaires. Ces derniers n'en font pas des priorités dans le processus de développement professionnel.

## **2.2- Représentations des formateurs sur les facteurs favorisant la réflexivité**

Pour ce qui concerne les formateurs, la mise en oeuvre d'un dispositif réflexif, construit collectivement, renvoie à de nombreux facteurs présents dans les études sur la question, mais selon des orientations différentes de celles des élèves-maîtres. Comme ces derniers, les formateurs envisagent de vaincre la résistance au changement, dont font montre très souvent les enseignants, afin de pouvoir favoriser la réflexivité du futur professionnel. Ils parlent du modèle formatif contractuel entre formateurs et formés, dans lequel la liberté d'action de l'enseignant est sollicitée avec une invite à la réflexion critique sur sa propre pratique.

Je pense qu'il faut instaurer un climat de confiance avec le formé, vraiment, établir un contrat précisant les responsabilités des deux parties. Il s'agit de montrer à l'élève-maître, l'importance que l'on accorde à sa liberté d'action et d'expression. Et je pense que solliciter sa réflexion critique sur sa propre pratique constitue, de mon point de vue le facteur le plus déterminant dans ce paradigme de la réflexivité. (OS, inspecteur-formateur.).

Cette contractualisation devrait s'étendre du CRFPE aux écoles d'application, constituant une équipe de formateurs autour de l'élève-maître.

On met ainsi l'accent sur une franche collaboration entre le maître-formateur, l'inspecteur-formateur et l'élève-maître afin de permettre une meilleure coordination des

activités du stagiaire ainsi que son implication réelle. La notion de « réflexivité engagée » est alors mise en exergue. Elle demande une implication organisationnelle importante, un esprit d'initiative et de sacrifice, une conscience morale et un véritable sens des responsabilités de l'enseignant. Par conséquent, les compétences à mobiliser sont nombreuses, et nous amènent à penser que le type d'enseignant que nous voulons promouvoir dans le cadre de cette recherche, est celui qui incarne la figure d'un véritable leadership pédagogique doté de compétences transactionnelles et transformationnelles.

Les formateurs s'accordent également sur le style réflexif qu'il convient de rechercher sur chaque stagiaire afin qu'il se sente à l'aise. En effet, tous les enseignants n'ont pas le même style réflexif. Par conséquent, les formateurs doivent prendre en compte ce facteur important. C'est dans l'observation et l'interrogation du stagiaire que le formateur peut être en mesure de comprendre comment il réfléchit « dans le feu de l'action » et « hors du feu de l'action ». Une entrée du formateur par le style réflexif de l'enseignant facilite la sollicitation réflexive et développe, de ce point de vue, une certaine efficacité dans les pratiques. Ainsi, la réflexivité pédagogique donne une autonomie à l'élève-maître et lui procure un certain degré de liberté. D'ailleurs l'action, plutôt que d'être simplement l'application d'une connaissance, peut être également la source même de cette connaissance. C'est un processus dans lequel toutes les étapes ont leur importance. Grâce à la sollicitation réflexive, le dialogue entre le savoir et l'action permet la résolution de n'importe quel problème qui se pose à l'enseignant.

Selon les formateurs, un dispositif réflexif devrait d'abord placer l'étudiant au coeur du processus en lui permettant de fonder sa réflexivité sur une pratique authentique personnelle. Par ailleurs, il favorise chez l'élève-maître l'autonomie de pensée et d'action en transférant les acquis dans des situations professionnelles inédites. Cependant, même si les formateurs reconnaissent le lien entre la pratique réflexive et le développement professionnel, ils soulignent tout de même la difficulté des stagiaires à adopter une posture de dédoublement, d'où leur souhait de proposer une pratique systématique de la réflexivité dans les deux lieux de formation (CRFPE, écoles d'application) et une collaboration permanente entre les formateurs.

J'amène l'élève-maître à réfléchir sur sa pratique en se fondant sur des référents théoriques. Je l'invite à faire le lien entre pratique et théorie. Pour devenir un « praticien réflexif », il doit savoir expliquer ses actions pédagogiques et les justifier (Alou, maître-formateur).

Placer l'analyse réflexive sur les pratiques réelles plutôt que sur des cours exclusivement théoriques est une nécessité. Dans cette perspective, les formateurs sont unanimes pour amener

les élèves-maîtres à décrire le contexte en identifiant les intentions, les difficultés rencontrées, les éléments perçus comme positifs, les aspects inattendus, les malaises, les insatisfactions et satisfactions, les réflexions dans le feu de l'action. Il s'agit donc d'analyser de manière distanciée et critique les différentes étapes de l'intervention en recourant à la grille d'analyse. Quels objectifs ? Quels moyens utilisés ? Quelle démarche ? Quelle relation élève/maître ? Quelle méthode ? Le stagiaire identifie les résultats de sa prestation après l'action.

Analyser sa pratique demande un dédoublement de la part de l'élève-maître : comment amener le stagiaire à être à la fois le sujet observant et l'objet observé de sa pratique ? Pour ce faire, l'incitation à l'auto-évaluation est essentielle. Ainsi, l'enseignant, personnellement et directement impliqué, reconstitue oralement son scénario (phase de reconstruction de la pratique) dont-il déduit un certain nombre d'observations sur lesquelles il réfléchit selon ses propres représentations afin de leur donner un sens (phase d'analyse réflexive). L'intervention de la réflexion fournit la capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer ses actes en lien avec sa pratique (phase d'évaluation réflexive) permettant d'identifier les motifs qui fondent les difficultés rencontrées (phase de recherche des motifs explicatifs des difficultés). L'exploitation de ces motifs permet d'envisager des choix possibles de solutions qui peuvent alors être validées plus tard dans l'action (phase de choix de solutions et de planification des séances ultérieures)

Une autre manière de prendre du recul sur sa pratique, toujours selon les formateurs, est de considérer les savoirs procéduraux et conditionnels comme des moyens permettant l'orientation de l'action éducative dans le sens de la maîtrise de savoirs théoriques et pratiques nouveaux. Comme l'atteste Perrenoud (2001, p. 43):

Le paradigme du praticien réflexif est donc [...] une activité mentale de haut niveau, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme 'grille de lecture' des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action.

Enfin, les formateurs pensent que l'élève-maître doit être entraîné à la remise en cause permanente de sa pratique et au refus catégorique d'accepter, sans études préalables, des pratiques pédagogiques justifiées ou imposées exclusivement par l'habitude et/ou par la hiérarchie. Perrenoud (2005, p. 31) insiste d'ailleurs sur l'aspect identitaire du « praticien réflexif » :

Qu'est-ce qu'un « praticien réflexif » ? C'est fondamentalement quelqu'un qui transgresse ou conteste ces interdits (demander « pourquoi ? », envisager des alternatives, mettre en débat ce qui

va de soi, dans les écoles). Non par bravade, par provocation ou pour se donner de l'importance, mais parce qu'il y est porté par le cours de sa pensée, son rapport au monde, son identité.

Au Sénégal, beaucoup d'enseignants se contentent d'exécuter aveuglément des modèles de fiches élaborées depuis des années, sans le moindre souci d'actualisation. Or, le « praticien réflexif » est celui qui construit et reconstruit sans cesse sa fiche pédagogique à partir de son expérience. En résumé, les résultats montrent que les élèves-maîtres et leurs formateurs sont globalement d'accord sur les facteurs susceptibles de favoriser la réflexivité : chaque facteur est évoqué par les deux catégories d'acteurs. Toutefois, les représentations croisées des deux groupes fait quand même apparaître quelques petites différences que nous allons dès lors étudier dans la section suivante.

### **3. Discussion**

Dans cette section, nous présentons les principales contributions à la connaissance qu'apportent les résultats de l'étude. Pour ce faire, nous discutons des effets de la formation à la réflexivité fondée sur une approche contractuelle entre les élèves-maîtres et leur formateur (vaincre les résistances au changement par le contrat), des représentations différentes des acteurs liées, d'une part, aux visées de la réflexivité et d'autre part aux attentes du processus réflexif.

#### **3.1- Une approche contractuelle pour vaincre les résistances au changement**

En premier lieu, vaincre les résistances au changement semble être retenu comme le facteur essentiel pour favoriser la pratique réflexive. Cela passe, d'après nos enquêtes, par la mise en œuvre d'une approche contractuelle. Perçu par O. Maes et al. (2019), comme une condition nécessaire à la réflexivité, il ne s'agit point de ce contrat pédagogique entre le maître et l'élève, le premier nommé ayant toujours le dernier mot. Nous parlons plutôt d'une véritable pédagogie participative dans laquelle l'élève-maître a son mot à dire, un choix à faire par rapport à l'objet de sa propre formation.

Ph. Perrenoud (1994) avertit, d'ailleurs, sur les oppositions et les résistances pouvant être provoquées par la tentative d'imposer une conception unique de la formation. Les formateurs éviteront, alors, de faire preuve d'autoritarisme, de narcissisme au risque de se heurter aux résistances des enseignants très souvent confrontés à des problèmes de motivation liés à leurs conditions de travail et à l'évolution de leur métier au Sénégal. Comme l'affirme O. Maes et al.

(2019), cette approche contractuelle implique le respect de la singularité et du style réflexif de chacun. Elle est sous-tendue par une relation de confiance mutuelle entre élèves-maîtres et formateurs.

C'est seulement lorsque le stagiaire et le formateur lui-même se confient l'un à l'autre et se mettent d'accord sur le fondement des relations qui les unissent que l'approche consensuelle peut parfaitement fonctionner. La confiance doit tout d'abord se construire et plus tard être soignée progressivement et mutuellement. Le changement attendu nécessite un engagement de la part du formé, un consensus dans lequel il accepte le principe de la formation et ne ménage aucun effort pour réaliser des compétences qu'on lui réclame et qu'il souhaite. On recherche l'implication de chaque élève-maître qui accepte d'être accompagné et qui mobilise tous ses efforts pour tirer profit de l'intérêt pédagogique lié à la réflexivité.

La contractualisation que nous concevons comme une dynamique de concertation préalable entre formateurs et formés est donc une forme probante de l'engagement des acteurs en formation. Dans cette perspective, le stage et les pratiques authentiques sont, selon les formateurs et les élèves-maîtres, les objets sur lesquels la réflexivité doit véritablement se fonder. Ils constituent l'espace des liens théorie-pratique prônés par les formateurs et contribuent manifestement à la professionnalisation de ces futurs enseignants.

### **3.2- Des représentations différentes des acteurs sur les objectifs de la réflexivité**

La deuxième remarque a trait à une représentation différente des objectifs poursuivis dans le cadre de cette formation. Les élèves-maîtres se focalisent plutôt sur des objectifs utilitaires qu'éducatifs de la réflexivité. S'ils semblent mettre l'accent sur les résultats tout en veillant à respecter les consignes des formateurs, ils ont quand bien même un regard sur leur développement professionnel. En effet, ils soulignent leur intention d'intégrer dans leur pratique du métier, les théories apprises à l'occasion des cours du CRFPE. La réflexivité est aussi considérée comme un moyen de trouver des solutions aux problèmes de pratique. Ces résultats renvoient aux objectifs de la réflexivité tels que définis par B. Perrault et T. Levené (2017) autour de la régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle. Pour les formateurs, la réflexivité constitue un véritable modèle de construction de la pratique, d'évaluation réflexive et d'émancipation professionnelle des futurs maîtres.

### **3.3- Des représentations différentes des acteurs sur les attentes**

En dernier lieu, l'observation porte sur les représentations croisées des attentes des formateurs et celles des élèves-maîtres. Les maîtres-formateurs aimeraient bien réduire la distance entre les cours théoriques du CRFPE et l'école d'application, notamment en fondant la réflexivité sur des pratiques authentiques, en proposant un travail collaboratif dans la construction d'outils et de méthodes d'analyse permettant une plus grande objectivité dans l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique. Quant aux élèves-maîtres, s'ils considèrent la réflexivité comme un moyen pour apprendre et progresser (L. Paquay et al., 1996), ils cherchent surtout à analyser des situations éducatives complexes par une réflexion sur la pratique, à résoudre en autonomie des problèmes rencontrés, à produire des solutions originales, seul et en collaboration, dans la poursuite d'objectifs complexes.

Toutefois, l'exigence du dédoublement semble poser des problèmes aux stagiaires, comme le signalait déjà F. Campanale (2007). De ce point de vue, s'il est avéré que les échanges avec les formateurs font naître une visée formatrice, clinique ou novatrice, ces derniers se fondent toujours sur leur expérience de terrain pour trouver la démarche de formation la plus appropriée. C'est donc dans les échanges entre le formateur et l'élève-maître que jaillissent les besoins réels de ce dernier. La réflexivité ne cherche nullement à satisfaire totalement les besoins du maître, elle l'oriente vers une posture nouvelle, qui, si elle est adoptée, permet au formé de découvrir lui-même des pistes de solutions.

### **Conclusion**

Cet article avait pour principal objectif d'analyser les facteurs qui permettent le développement du paradigme du « praticien réflexif » selon la représentation des élèves-maîtres et de leurs formateurs. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche méthodologique à visée compréhensive et interprétative avec des outils principaux de collecte de données reconnus en recherche qualitative, tels que l'entretien semi-directif et la recherche collaborative. La question centrale de notre recherche portant sur l'éventualité du développement de la compétence réflexive selon la conception des élèves-maîtres et des formateurs, une telle approche méthodologique nous a permis de faire une étude approfondie de la dynamique de réflexivité dans la formation des enseignants et de mener notre enquête auprès d'une quinzaine d'élèves-maîtres et d'une vingtaine de formateurs.

Les données liées aux six facteurs de notre modèle de recherche semblent être considérées comme d'importants leviers de la réflexivité et principalement l'occasion de mettre en œuvre

une approche contractuelle permettant de vaincre les résistances au changement. Exploités par les formateurs, ces facteurs seront d'un apport important pour concevoir des dispositifs qui encouragent le développement du paradigme du « praticien réflexif » nécessaire au métier de l'enseignement. Les différences relevées dans les énoncés des deux catégories d'acteurs montrent que l'installation du paradigme de la réflexivité nécessite la maîtrise d'un certain nombre de facteurs dans le dispositif pour en assurer un fonctionnement efficace. Une entente mutuelle entre le formateur et l'élève-maître semble tout à fait nécessaire en phase de contractualisation pour ce qui concerne les objectifs et les attentes de formation à la réflexivité.

Bien que l'approche contractuelle soit de mise dans diverses études, l'objectif est de faire en sorte que l'élève-maître, une fois sur le terrain puisse améliorer constamment sa pratique. Pour ce faire, l'enseignant, personnellement et directement impliqué, reconstitue oralement son scénario dont-il déduit un certain nombre d'observations sur lesquelles il réfléchit selon ses propres représentations afin de leur donner un sens. L'intervention de la réflexion fournit la capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer ses actes en lien avec sa pratique permettant d'identifier les motifs qui fondent les difficultés rencontrées.

L'exploitation de ces motifs permet d'envisager des choix possibles de solutions qui peuvent alors être validées plus tard dans l'action. En résumé, la réflexivité promue dans le cadre de cette recherche ne renvoie pas forcément à l'acquisition de nouveaux savoirs fondamentalement théoriques. Elle se situe plutôt dans le fait de voir si le stagiaire dispose de moyens d'analyse lui permettant de progresser dans son métier, à partir de ses propres représentations. La compétence réflexive attendue est donc à trouver chez le maître dans une pratique de classe en toute autonomie, toujours plus pertinente et sans cesse renouvelée.

### **Références bibliographiques**

- ALTET Marguerite (2013). « Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité ». Dans ALTET Marguerite, DESJARDINS Julie, ETIENNE Richard, PAQUAY Léopold et PERRENOUD Philippe (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. 39-60. De Boeck : Bruxelles.
- BONNELLE Sylvie (2020). « À quelles conditions un entretien postvisite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant? » *Regards croisés. Revue d'analyse de pratiques professionnelles*, n° 18, 76-89.
- BUYSSE Alexandre, PERISSET Danièle. et RENAULAUD Céline (2019). « Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43–63.

- CAMPANALE Françoise (2007). « Analyse réflexive et auto-évaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? » Dans JORRO Anne (dir.), *Évaluation et développement professionnel*. L'Harmattan: Paris.
- CHAUBET Philippe, KADDOURI Mokhtar et FISCHER Stéphane (2019). « La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? » *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1–13.
- COLOGNESI Stéphane, DEPRIT Agnès, THIBAUT Copé, VAN NIEUWENHOVEN Catherine, MARZ Virginie et HANIN Vanessa (2021). « Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning : Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills ». *Sage Open*, 11(2), 92-117
- DFC (2014). *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*. Éditions Ministère de l'Éducation nationale : Dakar.
- DPRE (2021). *Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal*. Éditions Ministère de l'éducation nationale : Dakar.
- GREMION Christophe (2019). « Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître ? ». *Formation et Profession*, 27(2), 6-18.
- MAES Olivier, COLOGNESI Stéphane et VAN NIEUWENHOVEN Catherine (2019). « Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement ». *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- MIRIONE Domingos-Carlos (2019). « Évaluation dans les établissements de formation des enseignants : formes d'évaluation réflexives, constructives, démocratiques et émancipatrices ». *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. N° 4(07), 148-162, disponible sur <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/formes-devaluation-reflexives>. Consulté le 10/06/2022.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne et PERRENOUD Philippe (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck: Bruxelles.
- PERRAULT Bruno et LEVENÉ Thérèse (2017). « Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto évaluation du niveau de maîtrise professionnelle ». Dans ANDRÉ Bernard, GRÉMION Christophe et ZINGUINIAN Méliné (dir.). *Former, accompagner et évaluer les pratiques: tension et enjeux en situation d'alternance*. Actes du 4e colloque du gEvaPE, Lausanne, IFFP, 82-86, disponible sur <https://orfee.hepl.ch>. Consulté le 23/11/2019.
- PERRENOUD Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF: Paris.
- PERRENOUD Philippe (2005). « Assumer une identité réflexive ». *Éducateur*, 2, 30-33.
- SAUSSEZ Frédéric et ALLAL Linda (2007). « Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? ». *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- SCHÖN Donald (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Trad. Heynemand, J. et D. Gagnon). Éditions Logiques: Montréal.
- TARDIF Maurice, BORGES Cecilia et MALO Annie (2012). *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck: Bruxelles.

- THIÉBAUD Marc et VACHER Yann (2020). « L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité ». Dans *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, N°18, 43-69.
- VAN DER MAREN Jean Marie (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck et Larcier: Bruxelles.