

Le compagnonnage et l'apprentissage coopératif comme fondements d'un projet de formation des enseignants du secondaire au Burkina Faso

Théodul SANKARA
REV/CIRCEFT
Université Paris Est Créteil

Résumé

Le travail s'inscrit dans une problématique de la formation continue des enseignants du secondaire et revêt un enjeu double: comment engager les enseignants sur la voie de la réflexivité ? Peut-on vraiment former des enseignants sur la base de la réciprocité formative et du compagnonnage ?

Interroger les pratiques de formation pour la mise en place d'un nouveau dispositif de professionnalisation des enseignants au Burkina Faso semble nécessaire dans un contexte de mutations plurielles. Les professionnels de l'enseignement secondaire sont confrontés à de multiples questions sur leur public, leur métier, leurs objectifs et leurs missions. Les situations complexes d'exercice du métier exigent des changements dans le processus formatif pour une meilleure appropriation de l'environnement professionnel. Ceci en développant des types de relations mutuelles, en rapport à autrui et aux savoirs enseignants.

L'objectif de la recherche est d'une part de proposer à partir des concepts d'apprentissage coopératif et celui de compagnonnage un dispositif de formation qui favoriserait son accès à un plus grand nombre d'enseignants et d'autre part comment, selon un point de vue sociologique, les enseignants en situation de groupe, construisent une coopération en termes d'attitudes et de savoirs.

Mots clés

Burkina Faso – Formation des enseignants – Socioconstructivisme – Enseignement secondaire.

INTRODUCTION

Au Burkina Faso, l'école est née de la colonisation à la fin du XIX^e siècle. Elle est restée pendant plus de soixante ans rattachée à l'école française dans les cadres institutionnel et pédagogique. Elle occupe une place importante dans les débats nationaux. C'est une institution complexe, donc très sensible et constitue un enjeu décisif pour l'avenir du pays, d'où sa place centrale dans la politique sociale.

Malgré la place et les ambitions du Burkina Faso en matière d'enseignement, ce secteur est encore en retard. En effet, après plus de 50 années d'indépendance, seul un enfant scolarisable sur deux va à l'école (50% de taux brut de scolarisation en 2008 au primaire)¹. Les indicateurs au niveau du secondaire et du supérieur sont aussi modiques : en 2008 secondaire 20% et supérieur 9,7%². Confrontés à un manque de structures d'accueil, les projets soutenus par les programmes internationaux, ont permis aux autorités burkinabé de construire des classes. Mais ces projets, très peu coordonnés, ont mis en avant la construction d'écoles en faisant passer au second plan le recrutement et la formation du personnel.

Les répercussions du manque d'enseignants et de personnels d'encadrement (conseillers pédagogiques et inspecteurs) ont eu pour conséquences : la baisse de la qualité de l'enseignement et celle du rendement scolaire. Selon le Centre de Ressources Numériques pour l'Enseignement Secondaire - Burkina Faso (CERNES) :

« L'enseignement secondaire connaît un déficit de 1745 enseignants avec lequel il faudra compter les nouvelles ouvertures et constructions à venir ;...le développement de l'éducation (nouvelle formule) n'est possible qu'avec la résorption du déficit existant et le recrutement massif d'enseignants et d'encadreurs pédagogiques pour leur suivi sur le terrain et une formation de qualité à assurer aux deux corps »³.

A. BADINI a analysé la situation des enseignants au Burkina Faso et établi un constat préoccupant :

- « - une histoire tumultueuse faite de flux et de reflux en matière de formation des enseignants ;*
- une compréhension confuse de la profession enseignante et de la professionnalisation du métier d'enseignant ;*
- une dégradation constante de la représentation sociale de l'enseignant et la détérioration relative de ses conditions de vie et de travail ;*

¹ UNESCO. (2011). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2011 Afrique subsaharienne aperçu régional.

² Ibid.

³ (CERNES) <http://cernes.dgjfpe.gov.bf/portail/>

- une politique nationale de la formation des enseignants et de la gestion des carrières enseignante ambiguë...

Et tout cela dans un contexte d'économie politique difficile, de difficulté manifeste à mener de front le développement de l'offre éducative et l'exigence de qualité au regard d'une demande sociale d'éducation qui demeure en soi, un autre problème à résoudre.

Tels sont, en substance, quelques aspects importants de la situation actuelle des enseignants au Burkina Faso...»⁴.

I. PROBLÉMATIQUE

Le Burkina Faso est engagé pour atteindre l'objectif prestigieux de la scolarisation universelle d'ici 2015. Ceci s'accompagne d'une politique expansionniste de l'enseignement primaire avec : une augmentation systématique des taux de scolarisation, une politique démesurée d'ouverture de classes pour accueillir la totalité des enfants en âge de scolarisation.

La formation des enseignants, initiale et continue, constitue un facteur sans lequel on ne peut parler de la qualité de l'enseignement. Au cours des dernières années, l'importance de la formation s'est accrue pour plusieurs raisons : les mutations socio-économiques, politiques et culturelles rapides, ainsi que l'essor important réalisé dans le domaine de la science et de la technologie.

Mais l'État burkinabé n'assure pas de façon autonome et pérenne la formation de ses personnels enseignants et d'encadrement. Il va même jusqu'à la simplification de la formation initiale pour ceux qui en bénéficient. Par ailleurs, la formation continue des enseignants est quasi inexistante, ce qui semble constituer, à mon sens, la plus grande lacune du système.

Cependant comment répondre à ce manque qui handicape et compromet l'avenir du Burkina Faso ? Des efforts de l'État et de certains partenaires en matière de formation continue sont identifiables. Mais le résultat attendu, en termes d'amélioration de la qualité du travail enseignant, n'est pas atteint, car pour des raisons politiques et économiques des projets n'ont pu être pérennisés.

L'objectif de ma recherche est de contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants au Burkina Faso. De l'exploration de la problématique de la formation des enseignants du secondaire, de l'analyse de réalité de l'enseignement et du contexte socio-anthropologique, j'entends dégager les fondements d'un projet

⁴ BADINI A. (2006). L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) : Note sur la situation des enseignants au Burkina Faso, UNESCO, mars 2006

de formation continue des enseignants. Celui-ci prend appui sur les principes du socioconstructivisme qui mettent l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs.

À travers le compagnonnage et l'apprentissage coopératif, je propose un dispositif qui rompt avec l'approche classique, afin de donner à l'apprenant une place centrale dans le processus de formation et de créer des situations dans lesquelles il serait *activement* impliqué.

Mon intention est également de proposer une nouvelle manière de questionner la formation continue dans le but de transformer les pratiques actuelles des enseignants et pallier le manque de formation.

1.1. Questions de recherche

Les questions fondamentales qui méritent d'être traitées sont relatives au compagnonnage et à l'apprentissage coopératif comme modèle de formation des enseignants. Dans quelles mesures le compagnonnage et l'apprentissage coopératif peuvent-ils contribuer à améliorer la formation continue des enseignants du secondaire au Burkina Faso ? Peut-on vraiment former des enseignants sur la base de l'apprentissage coopératif et du compagnonnage ?

Autrement dit,

- Comment une démarche socioconstructiviste peut-elle répondre aux besoins en formation des enseignants du Burkina Faso ?
- En quoi l'apprentissage coopératif et le compagnonnage sont-ils susceptibles de mettre à profit l'expérience et servir la professionnalisation ?

1.2. Hypothèses de recherche

Interroger ces pratiques de formation dans le but de mettre en place un nouveau dispositif de professionnalisation des enseignants au Burkina Faso paraît incontournable dans un contexte de mutations plurielles. Dans cette situation incertaine et de perpétuelles mutations, le dispositif offrirait une opportunité vers la professionnalisation, tout en développant des types de relations mutuelles, dans le contexte du travail.

- L'apprentissage coopératif et le compagnonnage qui reposent sur des relations interpersonnelles font de l'apprenant un sujet principal en quête de professionnalité.

Le travail de formation avec les pairs favorise davantage la progression et l'acquisition de compétences que les formations classiques.

- La mise en pratique de ce savoir et savoir-faire en situation de classe est la première démarche de la professionnalisation. Car l'initiation par la pratique et l'expérience du terrain sont sources d'une rapide acquisition de savoirs et savoir-faire contrairement à la méthode classique de formation.
- La construction de l'identité professionnelle de l'apprenant favorise son intégration au sein d'une culture identitaire qui dispose de ses référents, de ses normes.

L'apprenant réalise ses tâches en tenant compte des valeurs de son monde d'appartenance.

II CADRE CONCEPTUEL ET ANALYTIQUE

II.1 Le socioconstructivisme

L'approche socioconstructiviste théorisée par VYGOTSKY⁵, fait suite aux travaux de PIAGET sur le constructivisme⁶. Selon ce modèle, les interactions, les échanges et le travail de co-élaboration sont à prendre en compte dans le processus d'apprentissage.

Mais il convient de préciser que le socioconstructivisme est un cadre de référence pour l'apprentissage et la l'élaboration des connaissances en interaction. Un cadre de référence comme l'écrit D. PAQUETTE « *constitue une boîte à outils qui comprend à la fois quelques outils généraux et plusieurs outils spécifiques que l'on choisira d'utiliser selon le type de problème à traiter*⁷ ». Elle n'est ni une méthode, ni une pédagogie⁸.

Pour les socioconstructivistes, les connaissances se construisent dans l'interaction physique, sociale et culturelle. En d'autres termes, l'apprenant forge ses connaissances à partir de plusieurs sources comme le soulignent M.L. SCHUBAUER-LEONI et A.N. PERRET-CLERMONT : « *La pratique des coordinations d'actions interindividuelles, qui prennent place dans le contexte des interactions sociales, favorisent les coordinations intra-individuelles et, ce faisant, contribuent au*

⁵ VYGOTSKY L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute

⁶ PIAGET J. (1998). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé

⁷ PAQUETTE D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste, recherche-qualitative, n°27(1), Université du Québec à Montréal

⁸ JONNAERT P. (2001). Compétences et socioconstructivisme : De nouvelles références pour les programmes d'études, Conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Bobo Dioulasso au Burkina Faso

progrès cognitif... »⁹. Les connaissances ne sont pas transmissibles, au contraire elles sont construites par celui qui apprend.

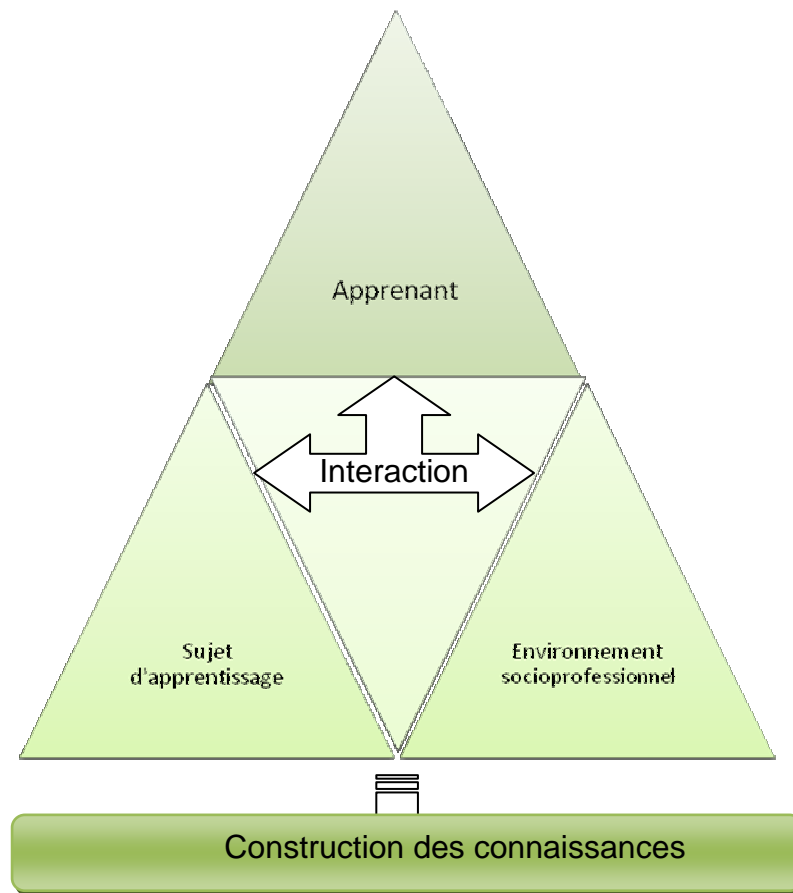


Figure n°1: Environnement socioconstructiviste de formation

La figure 1 présente l'environnement socioconstructiviste (interaction tripolaire). C'est un cadre où se développent des stratégies pédagogiques et où les connaissances se construisent et se transforment au sein d'une communauté, d'un groupe socioprofessionnel. L'apprenant, dans la perspective socioconstructiviste, construit son apprentissage avec son objet ou sujet et surtout avec son espace socioprofessionnel (collègue, supérieur etc.). Il est dans une relation avec son entourage qui influence son apprentissage. Cela montre que les variables sociales sont inséparables des étapes de l'apprentissage, lesquelles peuvent être comprises comme un processus dynamique qui se déroule dans un contexte social où le partage, la confrontation et la négociation conduisent les apprenants à construire leurs propres connaissances¹⁰.

⁹ SCHUBAUER-LEONI M.-L. & PERRET-CLERMONT A.-N. (1985). Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant. In G. MUGNY (Éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (Vol. 225-250). Berne : Peter Lang

¹⁰ http://www.pixlines.com/~mireilleb/sfodem/BibliothequeSfodem/sfodem_HTML/Chap2/fth4r2.html

À la suite de VYGOTSKY, plusieurs chercheurs ont développé le socioconstructivisme. J'évoquerai par exemple J. BRUNER¹¹, DOISE et MUGNY¹² et JONNAERT et VANDER BORGHT¹³.

Mon analyse s'inspire de celle de JONNAERT et VANDER BORGHT¹⁴. Ils mettent l'accent sur la place centrale de l'apprenant et sa participation à la construction de ses connaissances dans le processus d'apprentissage. C'est un modèle qualifié de constructiviste et interactionniste, car il se décline en trois processus ou dimensions liées:

- ✓ le processus d'appropriation et de construction des connaissances ;
- ✓ le processus social ;
- ✓ le processus d'interaction de l'individu avec le milieu.

Les deux auteurs qualifient l'apprentissage comme « *un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement, de remise en cause et de développement des connaissances* »¹⁵.

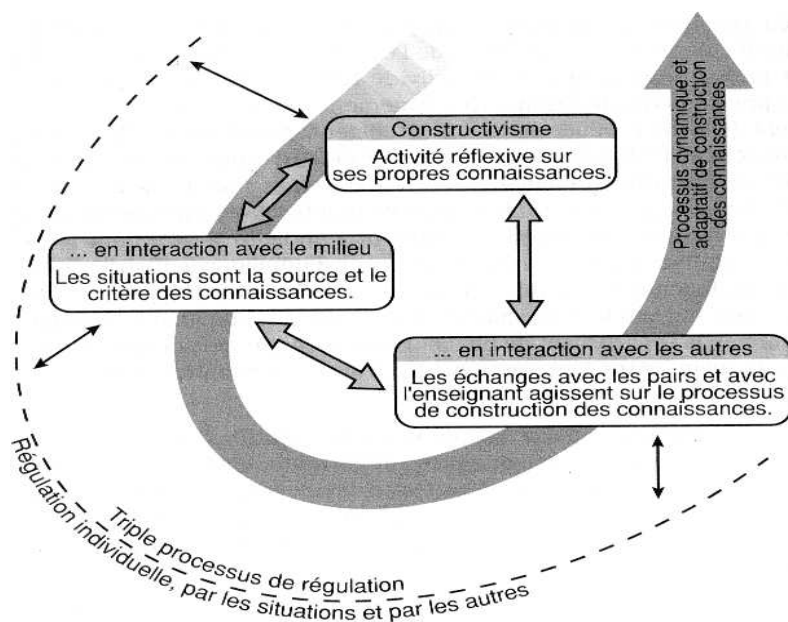


Figure n° 2: Le modèle de JONNAERT et de VANDER BORGHT.

¹¹ BRUNER J. (1997). L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle), Col. Psychologie, Retz, Paris

¹² DOISE W. et MUGNY G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif, Paris, Armand Colin

¹³ JONNAERT P. et VANDER BORGHT C. (1999). Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants, Bruxelles : De Boeck-Université

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

II.2 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif, c'est selon J. HOWDEN: « *apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre* »¹⁶.

L'apprentissage coopératif peut être défini comme étant « *un procédé par lequel chaque membre contribue avec son expérience personnelle, de l'information, des perspectives, des aperçus ou des points de vue, des talents et des attitudes dans le but d'améliorer l'apprentissage des autres. Le savoir collectif des membres du groupe est, en fin de compte, transmis à tous les membres du groupe* »¹⁷. C'est une pratique qui permet à plusieurs apprenants de mettre en commun leurs connaissances respectives de même que des liens à des références pertinentes. Le principe de l'apprentissage coopératif est que les apprenants doivent posséder un but collectif et être guidés par un formateur. Selon GARNIER, « *il y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées, et dépendant de la tâche collective à réaliser* »¹⁸. Quant à J. DEWEY, il insiste sur trois indicateurs indispensables à la coopération en apprentissage : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs¹⁹.

De l'arbre à palabres à l'apprentissage coopératif

Dans le cadre du savoir, l'arbre à palabres est un lieu d'interactions accordées entre détenteurs du savoir et les non-initiés. Cette dimension du savoir peut être assimilée à une « *institution d'entraide communautaire* ». Il devient une institution de formation. Cette dimension a été très utile ces dernières années dans la lutte contre le Sida. En effet, dans les campagnes de prévention, l'arbre à palabres a rassemblé les différentes tranches de la population par souci de confidentialité et de respect des mœurs. Ainsi autour de scènes de théâtre, de jeux de rôle et de contes, des messages étaient portés. C'est dans cette optique de l'arbre à palabres, que j'ai choisi l'approche de l'apprentissage coopératif. Le cadre permet à tout individu de se construire et d'acquérir un savoir en mettant son savoir antérieur en face de celui des pairs dans l'objectif de construire une connaissance nouvelle. C'est donc un environnement de relations et rapports qui font naître la

¹⁶ HOWDEN J. (1968). Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre, Éd. Pratico-Pratique, Québec

¹⁷ KLEMM W. R. (1994). «Using a Formal Collaborative Learning Paradigm for Veterinary Medical Education». Journal of Veterinary Medical Education Volume 21 - 21(1), 2-6

¹⁸ GARNIER C. al. (1991). Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale, Bruxelles, De Boeck

¹⁹ DEWEY J. (1983). Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation, Éd., L'Âge d'Homme

connaissance. A. BADINI, à ce propos, écrit que la connaissance dans la société moaga (ethnie majoritaire du Burkina) est une vérité sociale, pratique et utilitaire reconnue pour son intérêt social²⁰.

La coopération est un fait non négligeable dans la philosophie de l'arbre à palabres. Par le groupe qu'il prescrit, elle répond au principe selon lequel *«on apprend mieux au contact et avec ses semblables»*²¹. Et un proverbe moaga d'ajouter : *« qu'allons-nous faire ? vaut mieux que, que vais-je faire ? »*.

II.3 Compagnonnage

Le compagnonnage est une méthode d'apprentissage qui repose sur la mise en relation de deux acteurs d'une même profession : un accompagnateur qui a de l'expérience et un accompagné (novice ou sans formation initiale).

Pour F. DANVERS et P. BOUMARD, *« La pédagogie du compagnonnage est globale : elle concerne l'ensemble de la personnalité. Unissant l'intelligence spéculative, (le savoir) et la maîtrise du geste technique (le savoir-faire)... »*²². B. de CASTERA va plus loin pour dire que: *« par la conscience du métier, le compagnonnage mène à celle de l'homme, et par la conscience de l'homme à celle de la Cité »*²³.

J'ai vu dans le compagnonnage une approche plus intégrale de la formation personnalisée. Elle prend l'apprenant dans son contexte de travail et est très soucieuse de la dignité personnelle, du respect de l'engagement, de l'authenticité et de la fidélité. L'accompagnement par des pairs est pour moi une meilleure façon de participer à la cohérence de la profession et faire vivre la collégialité.

Le travail professionnel enseignant peut être formateur si l'organisation l'accompagne. L'entrée ou la prise en main du métier d'enseignant comprend de nombreuses pratiques pédagogiques, techniques et communicationnelles qui exigent la présence d'un pair dans un apprentissage situé.

Des liens entre la réalité burkinabé de l'éducation et le compagnonnage

L'éducation burkinabé comme partout ailleurs est caractérisée par le devenir de l'enfant. Elle fonctionne et se fait comme l'apprentissage au contact des adultes, de qui l'apprenant reçoit les éléments pour construire son devenir. Et KANT écrit à ce propos *« L'homme est la seule créature qui doit être éduquée (...) l'homme doit*

²⁰ BADINI A. (1994). Naître et grandir chez les Moosé traditionnels, Éd. Sépia, Paris-Ouagadougou

²¹ Ibid.

²² DANVERS F. et BOUMARD P. (1994). 700 mots-clefs pour l'éducation : 500 ouvrages recensés, 1981-1991 Éd. Lille, Presses universitaires de Lille

²³ CASTERA B. de (1996). Le compagnonnage, Paris, PUF Que sais-je ?

user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde pour ainsi dire à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui »²⁴.

Ce fondement social de l'éducation chez les Burkinabé fait du compagnonnage une réalité intrinsèque du développement culturel et humain de l'enfant. Pour la tradition orale burkinabé, l'enfant qu'il qualifie d'« être en devenir » est un apprenant de la vie à qui les prédécesseurs doivent donner les moyens de « s'humaniser » et de se construire un avenir.

Si dans les sociétés burkinabé la formation dans/par le groupe est une donnée fondamentale, il ne faut pas perdre de vue la dimension individuelle de l'acquisition de la connaissance. En effet, « *les jeunes, individuellement, continuent à apprendre, aux côtés du parent du même sexe* »²⁵.

Cette présence des adultes dans l'éducation et l'apprentissage que je qualifie de compagnonnage vise à accompagner l'apprenant vers une communauté humaine (celle de vie sociale) et plus tard vers une communauté socioprofessionnelle (celle du métier).

C'est une « *pédagogie concrète et intégrée* » A. BADINI cite REBOUL, qui écrit que celle-ci « *part du concret, de l'expérience, et non de l'abstrait et du livre...* »²⁶.

À travers le compagnonnage, j'aborde la façon dont les compétences professionnelles se construisent dans les relations accompagnant / accompagné : les situations relationnelles nécessaires à une formation efficace. Son objectif en formation professionnelle est d'aider l'apprenant à changer de posture et à s'engager autrement dans les rapports à son métier, au savoir et à lui même.

Cette approche est confortée par la déclaration de l'UNESCO à Nairobi (1976) :

*« Reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe... les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur doivent s'établir sur la base du **respect mutuel et de la coopération** (...). Ils pratiquent une éducation par la recherche-action qui est une incitation à **l'auto-formation accompagnée** dans laquelle l'apprenant explore et construit des savoirs dans le cadre de son **projet individuel relié aux projets collectifs** auxquels il collabore. C'est en quoi, il s'inscrit dans la mouvance des éducateurs qui relie la pensée à l'action, la pratique à la théorie, l'acte d'apprendre à celui de chercher et d'entreprendre ».*

²⁴ KANT E. (2002). Réflexions sur l'éducation, Trad.par A. PHILONENKO. Paris, Vrin

²⁵ BADINI A. (1994). op.cit.

²⁶ Ibid.

III. MÉTHODOLOGIE

Mon étude est partie d'une enquête nationale menée par le Ministère des Enseignements Secondaire Supérieur. La collecte des données a été réalisée par deux questionnaires à l'adresse de 963 enseignants et de 171 encadreurs pédagogiques. Le questionnaire a été préféré ici car il permet de toucher un grand nombre d'enquêtés.

La population enquêtée l'a été par son appartenance au monde de l'enseignement secondaire: inspecteurs, conseillers et enseignants.

Cette étude m'a permis de mieux comprendre le contexte local de la formation des enseignants, de comprendre la demande, de recenser les bénéficiaires et de m'interroger sur les besoins.

Par la suite, mon approche théorique étant de type socioconstructiviste, ma démarche méthodologie ne pouvait pas isoler la dynamique interactive du projet de formation. C'est pourquoi la recherche devait l'inclure.

Pour cela j'ai eu recours à l'observation participante et au focus group. Ces deux outils cherchaient à connaître non seulement de l'apprenant, mais aussi à comprendre son environnement professionnel de travail, cela dans le but de construire le projet de dispositif.

Je devais pour cela m'intéresse surtout à comprendre le sens qu'un enseignant donnait : à son expérience, à sa place dans l'équipe éducative, aux relations interprofessionnelles, à la coopération principes indispensables à la mise en œuvre d'un nouvel environnement.

Enfin, un questionnaire et des entrevues à l'endroit des inspecteurs du secondaire m'ont permis de recueillir les données sur la pertinence du dispositif et sa faisabilité, et les échanges informels ont été surtout des occasions d'analyser les attitudes et les perceptions que les acteurs avaient de ce projet.

Le choix des participants à ma recherche a été guidé par plusieurs raisons.

Pour les encadreurs, le choix a été guidé par le fait que la recherche concerne un projet de formation des enseignants du secondaire. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont été, jusqu'à une date très récente, les acteurs et les principaux animateurs de la formation initiale au Burkina Faso. Mais il ne faut pas perdre de vue leur implication à des niveaux décisionnels ou de responsabilité dans l'institution éducative. En somme leur lien avec le domaine de la formation des enseignants a justifié leur sollicitation.

Une autre raison du choix des participants, a été leur contribution potentielle à la réalisation du projet de formation. En effet, au-delà de la recherche, les

inspecteurs et conseillers représentent des acteurs ayant des rôles d'encadrement et de suivi des enseignants du secondaire.

Les entretiens que j'ai eus avec le Directeur Général des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation, m'ont conforté dans mon souhait d'associer la direction des inspections. Les inspecteurs constituent des personnes ressources à plusieurs titres.

Leur participation au projet serait visible dans leur capacité à donner des informations et des opinions en matière d'éducation et de formation et dans leurs compétences à accompagner et à coordonner des programmes de formations. Leurs aptitudes s'observent aussi dans des domaines comme : les programmes pédagogiques, l'évaluation et l'innovation pédagogique.

	Analyse documentaire	Observations	Entretiens groupés	Questionnaire
Nature des données	Qualitatives et quantitatives	Primaires qualitatives	Primaires qualitatives	Primaire qualitatives
Mode collecte	Travaux universitaires, rapports d'enquêtes, ouvrages, sites internet etc.	Voyage d'études	Focus group	Envois et dépôts dans les services
Traitement	Analyse thématique	Synthèse	Retranscription sélective et compte-rendu	Synthèse

Tableau1 : Résumé des étapes, outils, conduite de la méthodologie

III.1 L'analyse des résultats

La formation n'est pas une chose nouvelle dans l'environnement scolaire du Burkina Faso. Mais si son effet n'est pas perceptible dans la qualification des enseignants, cela est dû à un certain nombre de problèmes : « *irrégularité des offres, la mauvaise sélection des bénéficiaires (essentiellement enseignants du public et des grandes villes), des formations programmées sur des temps très courts, l'absence de concertation des différentes structures en matière de formation, des formations sans*

lien avec les besoins, l'absence de suivi et d'évaluation et le manque de formations initiales et continues pour beaucoup »²⁷.

✓ **Difficultés rencontrées dans l'exercice de la profession**

31,2% des enseignants n'ont aucun diplôme professionnel, tous ont au moins un diplôme universitaire (le DEUG Bac+2), 28,1% ont la maîtrise, 41,3% la licence.

Les difficultés répertoriées se rapportent aux domaines suivants :

- la conception des documents pédagogiques 47%
- la formulation des objectifs 36,2%
- les contenus disciplinaires 35,3%
- l'utilisation du matériel pédagogique 24,6%
- la préparation des leçons 23,9%
- l'évaluation des élèves 23,1%
- la conduite de la classe 17,0%.

Les questions ouvertes ont révélé les difficultés suivantes :

- la gestion des grands groupes
- l'exécution des contenus des programmes
- l'élaboration des fiches pédagogiques
- la lourdeur et l'inadaptation des programmes
- le manque d'infrastructures et d'espace pour la pratique sportive
- le cloisonnement des disciplines
- l'indiscipline des apprenants
- les difficultés relatives à la construction des graphiques, à la cartographie et à l'interprétation des données statistiques.

✓ **Expériences et besoins de formation**

Il ressort de l'analyse que 46,3% ont déjà reçu des formations sous forme de séminaire (réunion de travail en petit groupe de courte durée), 33,1% sous forme de journées pédagogiques, 27,7% sous forme de visites de classes, 24,7 % sous forme d'ateliers. Il faut noter que seulement 7,1% ont bénéficié d'une formation à l'étranger et que certains répondants ont bénéficié de formation à l'occasion des universités d'été.

²⁷ Z.P. chargé de formation au MESSRS, entretien décembre 2007

Besoins en formation

Les besoins de formation sont répertoriés dans les domaines suivants :

- les méthodes et les techniques d'enseignement 58%
- la pédagogie des grands groupes 57%
- l'approfondissement disciplinaire 52,6%
- les droits et les devoirs de l'enseignant 50,5%
- la didactique 40%
- l'animation pédagogique 33,4%
- la conduite de la classe 21,4%.

Les questions ouvertes ont permis d'identifier d'autres besoins de formation.

Il s'agit notamment de :

- l'évaluation
- l'éducation en matière de population
- les TIC (Technologie de l'Information et de la Communication)
- la vie scolaire
- l'éducation civique et morale
- l'enseignement de la littérature au second cycle
- les techniques de recherche d'emplois
- l'exploitation des supports didactiques
- la psychopédagogie.

Expérience

97,2% des enseignants enquêtés souhaitent bénéficier de formation et sous forme de stages pour 71,1%.

De ce qui précède, on note un réel besoin de formation. Ces besoins exprimés, qui relèvent de la représentation des acteurs, témoignent d'une réalité criarde.

Mon examen de faisabilité du projet se base sur les éléments en rapport avec les personnes à impliquer : l'aspect organisationnel (la formation dans la pratique) et l'aspect technique (les ressources nécessaires à la conduite du projet). Dans cet ensemble institutionnel qu'est l'enseignement secondaire, le projet serait un outil au service d'un dispositif existant, pour cela, il ne s'agirait pas de bousculer ou de faire table rase de ce qui existe. L'utilité, la viabilité et l'intérêt du projet seraient nuls s'ils ne répondent aux besoins des enseignants et de l'institution. Il est donc essentiel de considérer et de prendre en compte les aspects techniques et organisationnels de l'institution.

✓ **Le contexte du travail comme lieu de formation**

Les conditions réalistes en rapport avec les acteurs sont pour moi primordiales et essentielles. En effet, après avoir présenté le système scolaire et les conditions de travail des enseignants, le réalisme doit s'imposer dans le présent projet. La formation traditionnelle, à laquelle j'ai reproché la lourdeur, la rupture avec le terrain et les généralités, contraint habituellement les apprenants à se déplacer pour la formation et à y consacrer un temps long. Cela n'est pas sans dommage pour les élèves, pour les collègues qui font des remplacements et pour l'établissement qui doit pallier une absence.

Le contexte du travail comme lieu de formation apporterait un plus car, c'est un lieu empreint de bon sens où les échanges interprofessionnels et intergénérationnels sur les questions de la profession sont courants, le partage d'expertises théoriques et pratiques serait favorisé et facilité. C'est aussi un cadre où l'apprentissage serait une démarche permanente et la stratégie de formation ferait une large place à l'apprenant et à l'expérimentation. Le lieu de travail comme cadre de formation serait possible pour l'accomplissement partagé et durable de l'expérience. Mais il faudrait pour cela un pragmatisme et une recherche d'efficacité. Si l'on donne une formation sur les réalités quotidiennes de l'enseignement, cela serait l'occasion de permettre le développement professionnel des apprenants. Je pense qu'il faudrait que l'apprenant soit en situation de travail, qu'il se pose des questions et qu'on lui donne alors des informations qui répondent à ses questions.

Le cadre de travail comme lieu de formation permettrait à l'apprenant d'acquérir un savoir-faire dans son contexte de travail. Cela serait une source de proximité permanente avec les différentes composantes de son environnement professionnel et faciliterait une assimilation des savoirs théoriques et savoirs pratiques. Pour P. RAYOU, le cadre de travail comme lieu de formation rompt avec les va-et-vient centre de formation et lieu de pratique de terrain. Les apprenants « *prennent l'habitude de regarder leur établissement comme un site de formation où viennent les formateurs, au lieu d'être un lieu d'exercice qu'ils doivent se quitter pour se former dans un institut qu'ils ne parviennent pas à habiter* »²⁸.

✓ **Le cadre organisationnel de l'enseignement secondaire burkinabé**

Du point de vue de l'organisation institutionnelle, rien ne serait ou ne devrait être modifié. Le cadre organisationnel existant pourrait accueillir le projet et vice

²⁸ RAYOU P. (2007). L'accompagnement à l'entrée en fonction, Séminaire international : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale », 11-15 juin 2007.

versa, pour dire que le projet pourrait très bien évoluer dans l'organisation existante.

L'enseignement secondaire est organisé en académies, directions régionales et provinciales (13 académies et régions et de 45 provinces). De l'analyse faite, il ressort clairement que le cadre se prête bien à la mise en place du projet. Les régions et académies ont des responsabilités pédagogiques, administratives, en ressources humaines et en logistique. Cette organisation du système d'enseignement présente alors les caractéristiques de structures pouvant gérer les fonctions pédagogiques et administratives du projet.

La gestion pédagogique de la formation reviendrait aux inspections présentes dans chaque académie et la gestion administrative à la direction régionale de l'enseignement secondaire (DRES). Il s'agirait pour la gestion pédagogique d'organiser les activités liées à la formation : modules didactiques et curriculums. La gestion administrative, elle, s'occuperait essentiellement des aspects liés aux ressources humaines, la sélection des apprenants à former et de la logistique entre autres.

Ce cadre organisationnel conforte la faisabilité du projet. À la tête de ces régions académiques, il y a des inspecteurs de l'enseignement secondaire. Même si les postes sont politiques, les compétences et les profils des inspecteurs font d'eux les premières ressources techniques qui devraient faciliter la réalisation du projet. À cela s'ajoute aussi le fait que les pools d'inspection par régions regroupent les inspecteurs et conseillers pédagogiques des différentes disciplines.

Les aménagements organisationnels nécessaires existent et n'exigent pas de réaménagement. Ce sont des conditions réalistes qui favorisent une réflexion commune et une mise en place progressive du projet. Le cadre se prête bien à un nouveau dispositif de formation qui devrait impliquer les politiques, les encadreurs et réunir les apprenants autour des intérêts individuels et ceux de l'institution.

✓ ***Les conditions techniques existantes***

Une autre façon de voir la faisabilité du projet, a été d'interroger mes interlocuteurs sur les conditions techniques existantes et celles à mobiliser pour une réussite du projet. J'analyse ici les probabilités de réussite qu'aurait le projet à se mettre en place et à se maintenir durablement. En effet, ces considérations se justifient parce que de l'évaluation faite de la majorité des projets du même genre, un constat s'observe pour tous : fin des projets car il n'y a pas de politique d'autonomie.

Cette inquiétude pourrait s'appliquer aussi à ce présent projet. Car n'étant

pas un projet à caractère économique (recettes et dépenses), l'essentiel des questions concerne ici l'intégration du projet dans l'environnement institutionnel et sa prise en charge par les acteurs scolaires (nationaux et régionaux).

Les caractères de faisabilité et viabilité sont d'une importance particulière dans ce projet qui vise à renforcer les capacités professionnelles des enseignants du secondaire. La faisabilité concerne la capacité des académies à gérer efficacement la formation, et la viabilité concerne leur capacité à le maintenir dans le temps.

Les structures techniques (académies et directions de la formation et des inspections) sont pour moi des institutions techniques capables de mener à bien les actions en jeu pour la formation. Dans son organigramme que je présente ci-dessous, la DGIFPE (Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Éducation) en tant que structure d'« encadrement et le suivi pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire »²⁹, me semble la structure incontournable dans la mise en œuvre du projet.

En effet la composition de ces instances, faite d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques et de professeurs certifiés, remplit toutes les conditions de conduite technique d'une formation. La prise en compte de l'existant est une démarche qui d'une part, inscrirait le futur projet dans le cadre de la politique nationale de formation et d'autre part profiterait de la capitalisation des expériences. Une autre dimension de son intérêt serait de bien répondre aux réels besoins connus par le personnel encadrant et aussi d'éviter les erreurs du passé.

Le personnel encadrant constituerait le « *know-how* » : le savoir-faire. Il a les capacités nécessaires à la réalisation du projet. Le savoir-faire dans la perspective interactionniste, est un savoir d'expérience qui permet à l'apprenant de construire son savoir-faire et son savoir-être à partir d'une formation en situation de travail. L'appui du personnel encadrant dans le contexte de l'apprentissage coopératif et du compagnonnage, permettrait à l'enseignant en formation de construire son savoir-faire sur des savoirs théoriques et pratiques mobilisables et adaptées.

De ces conditions techniques, j'insisterai sur la dimension ressources humaines. C'est une donnée fondamentale et indispensable à la faisabilité et à la viabilité du projet. Et de ces ressources humaines, le corps des Conseillers Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire (CPES) serait le pilier dans le contexte de mon projet. Ces « vrais formateurs » ou « formateurs du bas »³⁰, pour citer P. RAYOU, joueraient un grand rôle dans l'accompagnement. Ils font partie d'un corps en devenir au Burkina.

²⁹ MESS (Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur) : Direction des études et de la planification

³⁰ RAYOU P. (2007). Op.cit

Les conseillers pédagogiques arrivent tard dans la sphère professionnelle de l'enseignement secondaire au Burkina : 1996-1997. Bien connus dans l'enseignement primaire sous le titre de « conseiller pédagogique itinérant », ils sont depuis la fin des années 1990 au centre de plusieurs textes législatifs. À lire de près les textes qui organisent leur corps, et le document³¹, j'ai vu que celui-ci pourrait constituer la pierre angulaire du projet. Leur présence ferait de ce projet une entreprise viable et porteuse d'espoir. Cela montre que pour l'application du présent projet, on pourrait réunir le personnel capable de conduire la formation.

Dans un discours à l'adresse des conseillers pédagogiques, J. PARE disait :

« Le conseiller est avant tout un homme de terrain de par la place et le rôle qu'il occupe. Ayant enseigné pendant de nombreuses années et revenant dans les classes où il a formé des générations d'élèves dans le cadre des suivis pédagogiques des enseignants, le conseiller est un véritable praticien, un conseiller de générations d'enseignants, qui constituent le personnel éducatif dans nos établissements ; praticien, il est aussi quelqu'un qui peut faire avancer la réflexion critique »³².

Aujourd'hui, c'est un corps qui compte près de 300 conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire CPES et affectés à des services et activités qui souvent sont loin de leurs prérogatives. En somme c'est un corps de métier qui attend du travail. À ce propos J. PARE disait : *« Il s'agit d'une question cruciale et nous espérons qu'au regard du nouveau découpage du système éducatif, vous saurez nous faire des propositions afin que nous puissions mieux définir votre place »³³.*

Les conseillers constituent pour ce projet une opportunité. Car de par leur profil, ils pourraient jouer un rôle d'encadrement et d'innovations pédagogiques. Et vu leur nombre, environ 300, il paraît utile d'affecter les conseillers pédagogiques dans les établissements d'enseignement secondaire, (un conseiller par groupe d'établissements) comme cela se fait au Canada. La proximité du conseiller serait un avantage pour les enseignants. Leur consultation s'en trouverait accrue³⁴.

La prise en compte des structures et des ressources existantes, suppose leur implication et association à la mise en place du projet. Cette implication consiste donc à associer les différents partenaires potentiels pour obtenir un avis sur les actions réalisables et des informations sur les actions qu'ils conduiraient.

³¹ BATIANA Y., CPES, Rôle, place et contribution du Conseiller Pédagogique dans le contexte de la réforme du système éducatif burkinabé. Blog

³² PARE J. Ministre des Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique du Burkina de 2007 à 2011, lors de la conférence annuelle des conseillers pédagogiques du secondaire du 10-15 sept. 2007

³³ Ibid.

³⁴ Rapport de la conférence annuelle des conseillers pédagogiques du secondaire du 10-15 septembre 2007

✓ **Les attentes et appréhensions**

La faisabilité du projet tient aussi à l'accueil du milieu. Comme pour toute idée nouvelle, la viabilité viendrait de sa capacité à être très bien intégrée par les apprenants et accompagnants. Sur ce point, il y a des acquis très pertinents. En effet, les stratégies d'apprentissage qui fondent cette recherche, ne constituent pas une invention personnelle. Comme je le soulignais dans la partie consacrée au cadre conceptuel, le compagnonnage et l'apprentissage coopératif sont de très anciennes pratiques d'apprentissage : VI^e siècle pour le premier et XVII^e pour le second. Ils apparaissent souvent dans les pratiques enseignantes au Burkina Faso, mais sont utilisés de manière informelle. Il s'agirait alors dans ce projet, de préformaliser les stratégies en proposant un dispositif.

Celui-ci est parti de l'analyse des besoins de formation construit à partir des enquêtes, des recueils d'informations et des comparaisons des points de vue. Cela a permis de déterminer les besoins et le projet de dispositif à travers deux méthodes d'apprentissage complémentaires. Cette préformalisation identifie l'apprentissage coopératif et le compagnonnage comme modèles de formation riches et productifs par rapport aux autres modes de formation utilisés. C'est une étape qui va permettre la réflexion et faciliter la conception d'actions de formation les plus adaptées aux réalités de chaque apprenant.

Mes outils m'ont permis aussi d'aborder les aspects financiers. Dans le contexte du présent projet, l'approche sur la faisabilité économique et financière ne recouvre pas les réalités des autres analyses de ce domaine. En effet, ailleurs la faisabilité économique et financière fait appel à des notions de bénéfices, de retour sur investissement, de rentabilité, de risques et gains financiers.

Pour ce qui concerne ce projet de formation, la faisabilité économique se vérifierait surtout en termes de flexibilité, viabilité et autonomie. Il n'y aurait pas de rentabilité économique à attendre mais un impact social inestimable. À cela s'ajoute une plus-value qui viendrait entre autres de :

- La non-crétion de structures de formation, le projet prévoyant d'intégrer la formation aux institutions nationales et régionales existantes, il ne nécessiterait pas un investissement de moyens exceptionnels. L'objectif serait d'éviter la création de structures supplémentaires et ainsi d'en alourdir la gestion.
- La flexibilité de la formation, qui concerne le lieu (établissements scolaires), le temps (heures de travail), et les méthodes pédagogiques (apprentissage coopératif et compagnonnage),

permettrait à l'administration de la formation d'adapter régulièrement et à moindre coût l'organisation de la formation aux évolutions et aux réalités. Contrairement aux autres modèles de formation, ce projet de formation flexible prévoit la conception des actions de formation en même temps que le travail. En d'autres termes, les directions régionales par rapport aux cursus des enseignants:

- formeraient les groupes ;
- définirait le programme de formation (contenu et déroulement pédagogique) ;
- mobiliseraient les moyens matériels nécessaires : locaux, outils, livres ;
- choisirait l'encadrant et/ou le professeur référent pour animer la formation.

Le bilan que j'ai ébauché a permis de voir qu'il est nécessaire de donner aux enseignants les outils indispensables pour adapter leur enseignement aux besoins particuliers de leurs élèves. L'état des lieux montre une situation critique, car un problème de compétences se pose.

Les modifications de l'exercice professionnel de l'enseignement ne s'improvisent pas ; une formation et un suivi sur la durée sont nécessaires. Pour un enseignant du secondaire avec qui j'ai eu un entretien :

« de nombreux enseignants du secondaire ne bénéficient d'aucune formation initiale ou continue. Ils sont parachutés des bancs de la faculté et se retrouvent devant des élèves à instruire. Si les responsables des établissements les mettaient en situation d'observation avant ou pendant leur travail cela aurait pu permettre de colmater la brèche. Mais rien n'est fait. Je pense qu'il faut réagir. Le ministère de tutelle, par souci d'efficacité, doit se pencher sur ce problème afin de programmer une stratégie de formation à destination de ces collègues »³⁵.

³⁵ A.I., Entretien avec un enseignant le 3 décembre 2009 à Ouagadougou

IV. DISCUSSION : LE PROJET DE DISPOSITIF ET LA PERSPECTIVE DE SON APPLICATION

Le projet de dispositif de type socioconstructiviste va offrir l'opportunité aux enseignants de mettre à profit l'expérience et construire la professionnalisation. Il doit favoriser la mise en place d'actions de formation sur le lieu de travail et en situation de travail, visant à permettre à l'enseignant apprenant de s'approprier pleinement le métier.

Ce dispositif préconise que c'est avant tout à travers son interaction avec les autres, en coordonnant ses propres actions et ses approches de la réalité avec les autres que l'individu maîtrise de nouvelles approches³⁶. C'est une stratégie qui favorisera l'acquisition d'habiletés sociales comme : exprimer son point de vue, pratiquer l'écoute active, reconnaître une contribution, etc. Le compagnonnage, qui complète l'apprentissage coopératif, a pour objectif de suivre les apprenants pour un retour réflexif, une appropriation du métier et surtout une régulation de l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire compenser ce qui aurait manqué au travail de groupe.

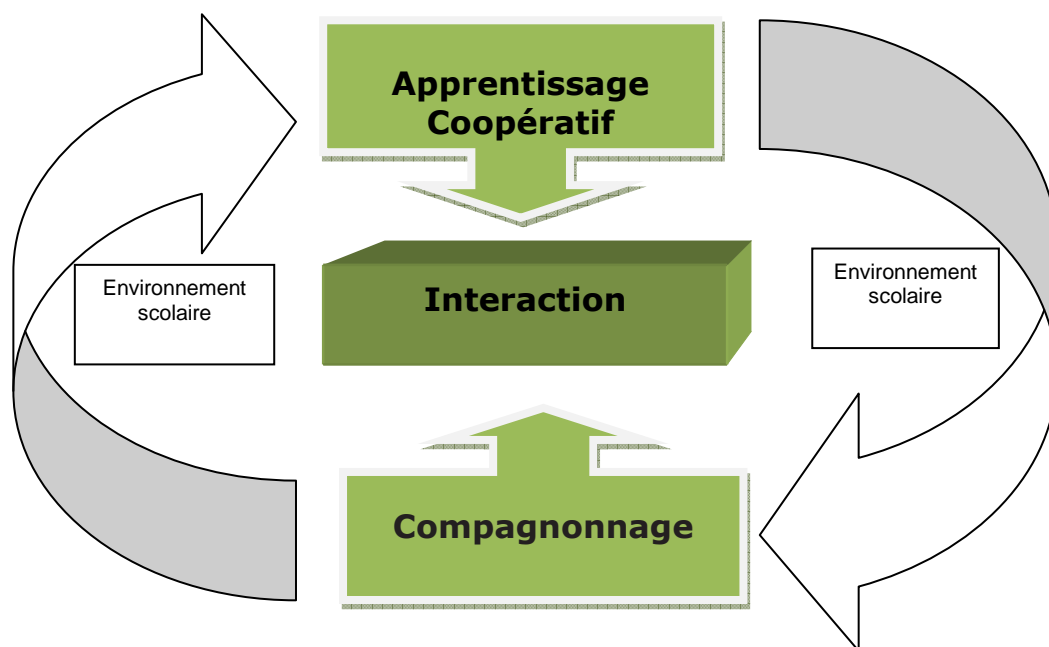


Figure n°4 : Composantes du projet de dispositif de formation

Le dispositif s'articulera autour de deux méthodes alternatives et complémentaires : l'apprentissage coopération et le compagnonnage (figure 4).

³⁶ DOISE W. et MUGNY G. (1981). Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉditions

L'offre de formation actuelle qui se déroule à l'École Normale Supérieure (Université de Koudougou) ne concerne qu'une petite poignée d'enseignants par an en formation initiale. Aujourd'hui,

« On peut donc dire, que le volet formation professionnelle des enseignants au Burkina Faso, tout en étant une vieille préoccupation, demeure encore victime d'une compréhension confuse et controversée de son impact réel sur l'offre et la qualité de l'éducation et de l'absence d'une politique rigoureuse et conséquente en la matière appelant si elle existait une meilleure considération et l'allocation des moyens techniques humains et financiers correspondante »³⁷.

Sur la base des constats précédents, des observations et des échanges et autres données, je propose un dispositif expérientiel et professionnalisant de formation. Il s'articule entre la théorie et la pratique. Un dispositif de formation, est comme le définit PERNIN, « un agencement stable et reproductible de moyens matériels et humains, correspondant à une configuration spécifique d'organisation sociale, administrative et technique, destiné à accompagner un public déterminé dans un apprentissage, dont les objectifs ont été explicitement définis »³⁸.

Le dispositif, qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, réunirait alternativement en interaction des enseignants (apprenants et encadrants) de diverses disciplines avec la possibilité de :

- découvrir à la fois des similitudes dans les valeurs et dans les perceptions,
- observer et écouter les autres avec attention et dans le respect des différences (point de vue, postures et modes d'approche),
- se faire suivre pour permettre une bonne appropriation des pratiques et avoir une posture enseignante.

Le dispositif irait de l'échange à l'entraide en proposant un apprentissage en interaction (coopératif et un perfectionnement dans l'exercice accompagné du métier d'enseignant [Le compagnonnage]) qui a pour ambition de faciliter la prise en main professionnelle.

La place et le rôle du groupe : la philosophie interactionniste

Par la mise en place de la coopération dans les établissements, le groupe serait pour l'apprenant une occasion d'identifier des savoirs et les manquements à sa pratique, un moyen d'outiller l'apprenant sur un retour sur la pratique. Le

³⁷ BADINI A. (2006). op.cit

³⁸ PERNIN JP. (2007). Mieux articuler activités pour l'apprentissage, artefacts logiciels et connaissances : vers un modèle d'ingénierie centré sur les scénarios. In BARON M., GUIN D., TROUCHE L. Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage. Paris, Hermes, pp 162 - 193

groupe serait aussi un moyen d'identifier plusieurs dimensions de la formation et les membres constituants, autant de contributeurs potentiels à l'apprentissage pédagogique.

Le groupe dans la démarche coopérative est une source d'enrichissement car il se crée des interactions entre acteurs de la formation pour une co-construction des connaissances et des compétences. Il permet la synergie des acteurs et la mutualisation des compétences des savoir-faire et dans les établissements, des savoir-être.

Le groupe de coopération formerait une communauté de pratique selon l'idée de J.LAVE et E. WENGER :

« le processus d'apprentissage social émergeant lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement. Cette collaboration, qui doit se dérouler sur une période de temps notable, consiste à partager des idées, trouver des solutions, construire des objets nouveaux.... On parle aussi de communauté de pratique pour désigner le groupe de personnes qui participent à ces interactions »³⁹.

Pour Alain DERYCKE « *Plus qu'un travail de groupe, des stratégies pédagogiques variées sont développées pour apprendre ensemble. Elles s'appuient sur l'interdépendance positive, la fonction sociale et cognitive du dialogue, l'émergence de l'autonomie. Elles se fondent également sur le développement des capacités de coopération permettant d'apprendre à travailler ensemble : explicitation et construction de la connaissance, acceptation des idées et des actions de l'autre* »⁴⁰.

L'esprit d'équipe visé dans cette constitution est essentiel pour que les apprenants se considèrent comme acteurs de leur formation et apprennent à développer une identité professionnelle. Pour J. HOWDEN si l'objectif général est de favoriser l'apprentissage ensemble, de façon particulière il s'agit de :

1. Apprendre à se connaître
2. Créer un cadre à l'apprentissage
3. Respecter les différences individuelles
4. Développer une synergie d'actions
5. Construire une identité professionnelle⁴¹.

L'apprentissage coopératif pourrait aussi créer de la controverse professionnelle. P. RAYOU et L. RIA citant ROGER, RUELAND et CLOT, évoque la

³⁹ LAVE J. et WENGER E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge : University of Cambridge Press

⁴⁰ DERYCKE A. et HELLOUIN V. « Apprentissage coopératif en ligne : les apports de la recherche » in *Actualité de la formation permanente*, n° 179, pp 71-73, juillet-août 2002

⁴¹ HOWDEN J. (1997). *La réussite par l'enseignement coopératif*, Actes du 17e colloque de l'AQPC (l'Association québécoise de pédagogie collégiale) 4, 5 et 6 juin 1997

« *controverse professionnelle* » comme un moyen « *qui organise la dispute de métier entre connaisseurs et vise le "transpersonnel" caractéristique du genre* »⁴². La controverse professionnelle est pour moi une occasion de débat capable de produire un savoir collectif sur une problématique professionnelle précise par une analyse des pratiques et les manières de construire des compétences.

En conclusion, je dirai que, dans l'apprentissage coopératif, le sujet apprend grâce aux conseils, aux vécus, aux expériences des autres (avec qui, il est entré par conséquent en interaction), et aux autres supports de travail que proposeront les participants.

Mais pour être complet, le projet de dispositif prévoit une suite à l'apprentissage coopératif car il ne pourrait pas tout seul répondre au besoin des enseignants. Ph. MEIRIEU écrit à ce propos « *le groupe d'apprentissage ne constitue pas un dispositif efficace pour toutes les tâches* ». Selon lui, « *il nous faut renoncer à ériger le groupe d'apprentissage en système pédagogique global. Cela ne serait légitime, ni au plan du développement intellectuel ... ni au niveau de l'organisation des savoirs, ni dans le domaine de la formation ...* »⁴³.

En somme l'apprentissage coopératif présente des avantages de souplesse de gestion et d'organisation mais pour une meilleure efficacité, le compagnonnage fondé sur l'expérience compléterait très bien le dispositif. Il va constituer un moyen de régulation et d'évaluation de l'apprentissage coopératif. Il va permettre d'établir un bilan pour conforter les acquis et « d'identifier et de corriger les points faibles, de se donner des défis pour mieux travailler ensemble ».

Le compagnonnage dans le projet : « se faire en faisant »

Le compagnonnage a été motivé par cette vision de Confucius qui le traduisait en ces mots : « *j'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends* ».

Le compagnonnage est une pratique de spécialisation et d'intégration professionnelle qui se trouve dans ces vers. Il permettrait d'unir en permanence la théorie, la pratique et la rencontre quotidienne avec un professionnel de l'enseignement.

Dans le schéma l'apprenant met en pratique certaines connaissances théoriques préalablement construites en groupe de coopération. La phase d'accompagnement l'amène à passer de l'abstrait au concret :

⁴² RAYOU P. et RIA L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels, Éducation et sociétés, 2009/1 n°23, pp79-90

⁴³ MEIRIEU Ph. (1984). « Apprendre en groupe ? ». *Bulletin Binet-Simon*, n°597, pp 68 - 79

- par une construction de connaissances spécifiques dans le champ de la pédagogie,
- par une pratique, la prise en main du métier, l'écoute de l'accompagnant et la reformulation de son modèle d'action.

L'objectif du dispositif est de créer des liens entre les acteurs de l'enseignement, entre une personne expérimentée et enseignant apprenant. Il ne serait pas un cadre d'évaluation de l'apprenant, mais un contexte pour déterminer les préoccupations primordiales de celui-ci, une occasion de visite en classe pour voir l'apprenant en situation de travail. Il permettrait une observation, une analyse et une réflexion sur la pratique de l'apprenant. Mais le plus grand intérêt c'est la posture réflexive pour une rétroaction, un regard critique de ses actions pédagogiques.

Le compagnonnage, assimilable à l'apprentissage situé, est présenté par ROGOFF cité par HERZOG sur trois plans interconnectés ; le premier plan comportemental (apprentissage), le second, la participation guidée (relations interpersonnelles) et le troisième l'appropriation participative (mise en application des connaissances acquises)⁴⁴.

Le compagnonnage ou l'apprentissage expérientiel

Pour CÔTÉ, l'apprentissage expérientiel vise l'intégration des dimensions cognitives, socio-affectives et comportementales dans le processus ... de formation de la personne⁴⁵. Dans l'apprentissage par l'expérience, l'apprenant associe l'action et la réflexion pour construire lui-même sa pratique.

Le compagnonnage dans le dispositif aurait pour avantage de procurer aux apprenants, l'expérience et les aptitudes d'un professionnel qui maîtrise lui-même tous les aspects de son travail d'enseignant.

Le compagnonnage expérientiel réunit l'idée de formation à celle d'expérience. DEWEY, ROGERS et KOLB sont entre autres les chercheurs promoteurs qui se sont penchés sur l'apprentissage par l'expérience.

Le premier a permis de bien définir l'apprenant dans l'expérience en lui redonnant toute sa place et en accordant une réelle valeur à l'expérience. Il écrit à ce propos : « *chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures, plus poussées et plus profitables* »⁴⁶.

ROGERS, auteur de l'expression « *experiential learning* » apprentissage

⁴⁴ AKKARI A. DASEN P. R. (2004). Pédagogies et pédagogues du sud, L'harmattan, Paris

⁴⁵ CÔTÉ R. (1998). Apprendre. Formation expérientielle stratégique. Québec : Presses de l'Université du Québec

⁴⁶ DEWEY J. (1968). Expérience et éducation. Paris, Armand Colin

expérientiel, a permis de bien clarifier les conditions d'émergence de l'apprentissage expérientiel. Pour lui c'est un apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant⁴⁷.

Pour KOLB, l'expérience concrète amène l'apprenant à l'observation et à la réflexion. À partir de là, cette expérience peut être formalisée ou modélisée.

J'ai adossé la dimension compagnonnique du projet au modèle structurel de KOLB. Selon lui, « **le processus par lequel la transformation de l'expérience génère la connaissance** », comporte quatre phases ou étapes essentielles :

1. **l'expérience concrète, qui permet d'observer la capacité de s'impliquer dans une expérience ;**
2. **l'observation réfléchie, la capacité de réfléchir sur l'expérience à partir de divers points de vue ;**
3. **la conceptualisation abstraite, la capacité de créer des concepts, d'élaborer des modèles pour intégrer les observations ;**
4. **l'expérimentation active, la capacité d'utiliser les théories ou de transférer les connaissances à une nouvelle intervention⁴⁸.**

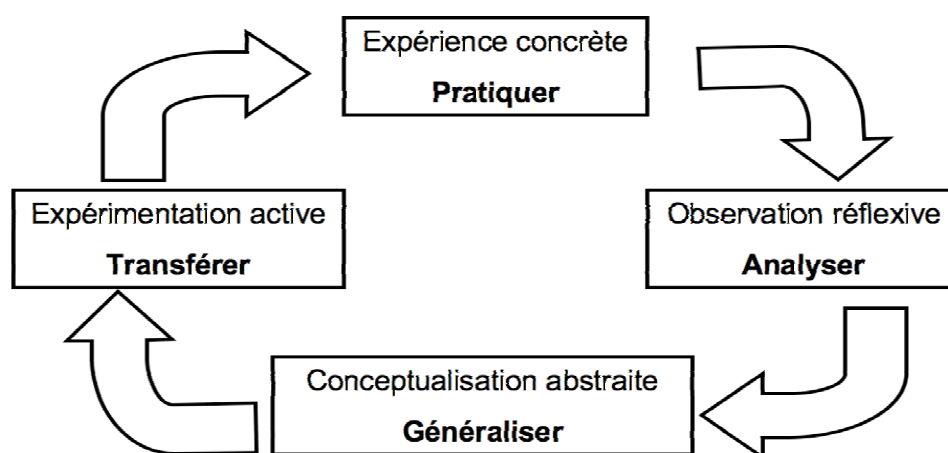


Figure n°5: Cycle d'apprentissage adapté de KOLB 1984

La figure ci-dessus met en lien la théorie et la pratique, le modèle fait apparaître deux particularités :

- L'intérêt porté à **l'expérience immédiate et concrète** pour permettre à l'apprenant d'acquérir une expérience, de donner vie aux concepts théoriques, de vérifier leur pertinence.

⁴⁷ ROGERS C. R. (1983). Freedom to Learn for the 80's. Columbus: Merrill ou ROGERS C. (1999). Liberté d'apprendre, Dunod

⁴⁸ KOLB D. A. (1984) Experiential Learning, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall

- L'exigence du **processus de rétroaction** pour que l'apprenant puisse organiser ses activités. En évaluant les écarts entre les conséquences et les objectifs visés, cela dans l'objectif d'ajuster ses stratégies et de contrôler sa progression.

Pour KOLB, dans un dispositif de formation, l'apprentissage et l'expérience doivent toujours être associés. Dans ce cadre, l'apprentissage exige cependant qu'il y ait accommodation, adaptation et assimilation, ce qui implique une transformation de l'expérience vécue par la réflexion dans et sur l'action⁴⁹.

L'idée de KOLB est confortée par J.-M. BARBIER quand il écrit :

*« l'acte de travail devient acte de formation lorsqu'il s'accompagne d'une activité d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. La production de savoirs par l'apprenant est alors utilisée comme un outil direct de production de compétences, alors que traditionnellement, dans les systèmes d'enseignement et de formation, les transformations identitaires souhaitées sont considérées comme devant être obtenues, pour l'essentiel, soit par mise à disposition - appropriation de savoirs extérieurs - soit par mise en exercice des savoirs appropriés »*⁵⁰.

Cette démarche a pour objectif le développement des compétences et la transformation professionnelle de l'apprenant. C'est un apprentissage par la pratique qui se définit par un aller-retour entre périodes d'apprentissage et temps d'expérience. Ce point de vue rejoint celui de J. DEWEY qui conçoit l'apprentissage comme un processus dialectique intégrant le concret (l'expérience) et l'abstrait (la théorie), la réflexion et l'action⁵¹.

La place de l'expérience est fondamentale dans le processus d'apprentissage. Elle engage l'apprenant dans un rapport à son action, un rapport à sa personne et un rapport au savoir.

Sa construction de compétences n'est pas *ex nihilo*, mais part de son environnement et de celui que va lui proposer l'accompagnant. L'objectif visé par ce projet, est de développer une attitude réflexive, c'est-à-dire permettre à l'apprenant d'apprendre dans sa pratique et de sa pratique.

Le compagnonnage expérientiel prend en compte la possibilité du développement dans tout processus d'apprentissage, et interroge la recherche de

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ BARBIER J.-M. (dir.) (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : Presses Universitaires de France

⁵¹ DEWEY J. (1968). Expérience et éducation. Paris, Armand Colin

sens dans l'acquisition des savoirs.

Le compagnonnage réflexif

La réflexivité est un processus d'apprentissage qui consiste à réfléchir sur son expérience. Le compagnonnage qui offre cet avantage, permet une prise de recul de l'apprenant sur ses pratiques et une explication sur le sens de ses actions.

Pour Ph. PERRENOUD : « *la dimension réflexive s'exerce :*

- *dans l'action, pour la soutenir, la guider, parfois la différer, la recadrer, la négocier ou la déléguer à des acteurs plus compétents ou légitimes ;*
- *dans l'après-coup, pour apprendre de l'expérience et faire mieux la prochaine fois, sachant que certains acquis seront transférables s'ils ont été minimalement formalisés et intégrés »⁵².*

Par la réflexivité, le compagnonnage amènerait l'apprenant à prendre de la distance vis-à-vis de son travail. Cela lui donnerait les moyens d'interroger et d'analyser d'abord sa pratique, de l'alimenter ensuite par ses savoirs et ceux formalisés par l'accompagnant.

L'apprenant réflexif devrait se remettre constamment en question. Il devrait s'interroger sur son enseignement (le cours, l'évaluation de ses élèves, etc.). Le questionnement devrait également porter sur l'environnement de travail et surtout sur l'implication de ses actions.

DONNAY et CHARLIER considèrent que la prise de distance (ou posture d'extériorité), permet une théorisation des pratiques et une prise de conscience de soi dans la situation. Elle permettrait ainsi un rapprochement vers les théories standardisées d'action ou de compréhension⁵³. Les savoirs théoriques ne sont pas simplement assimilés, ils sont interprétés par l'apprenant, qui les paramètre en fonction de ses interrogations et craintes. Cette situation devrait permettre à l'apprenant de trouver avec le temps le lien théorie-pratique en mettant en évidence que la pratique produit aussi des savoirs qui permettront au praticien d'être plus professionnel dans les situations qu'il rencontre.

La réflexivité serait pour le projet une dimension non négligeable. En effet elle serait pour l'apprenant un moyen de prendre ses actions enseignantes comme supports de réflexion. La présence de l'accompagnant et/ou des pairs de coopération aiderait à développer la pratique réflexive. Mais comment favoriser la pratique réflexive dans une perspective de formation ? Pour aller plus loin je citerai G. PINEAU qui dans une communication sur la diversité des formes de réflexions,

⁵² PERRENOUD Ph. (2002). Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement, Poitiers, DPATE

⁵³ DONNAY J. CHARLIER E., (2006), Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif, Presse Universitaire Namur

pose une série de questions sur la posture, le sujet, les objets et les caractéristiques de la réflexion. « *Sur quoi est-il bon de réfléchir ? ...Comment réfléchir ? ... Qui réfléchit et pour quoi réfléchir ?* »⁵⁴.

Pour favoriser l'usage de la réflexivité, dans un cadre de formation socioconstructiviste comme je le propose, je considère surtout l'approche d'un aller-retour entre groupe de coopération et duo compagnonique. Le premier cadre valoriserait le travail et la contribution des pairs sur l'approche théorique et le second aiderait l'apprenant à construire ses compétences sous la conduite de l'accompagnant.

Ce modèle est selon KORTHAGEN⁵⁵ une façon rationnelle d'analyser sa pratique. Dans le dispositif, la posture permet le retour de la pensée sur l'action dans le but d'examiner au plus près une idée, une situation, une question. C'est un procédé pour penser différemment, pour examiner ses actions, pour parfaire sa connaissance, pour améliorer l'action, en somme un moyen de se transformer en tant qu'enseignant et, ainsi transformer sa pratique.

L'apprentissage expérientiel, implique une dimension d'observation qui rejoint l'apprentissage vicariant. C'est une théorie d'A. BANDURA⁵⁶. Pour lui, dans un contexte d'apprentissage, l'observation d'un pair modifie le comportement de l'observateur. Cette situation qu'il appelle l'expérience vicariante est une dimension du compagnonnage. Elle est favorisée par une expérience où l'apprenant développe la confiance en sa propre capacité de réussir à la suite de son pair. Il s'agit pour l'apprenant de faire une analyse à la suite de son observation et de s'approprier le processus. Dans ce contexte le type de regard "*Avec mes yeux*" évoqué par P. RAYOU et L. RIA⁵⁷ est celui qui s'applique. De l'observation d'un pair pendant l'exercice de son activité, l'apprenant pourrait renforcer son "sentiment d'efficacité personnelle".

Le projet de formation va permettre de rendre les différents acteurs responsables de la formation. Les apprenants en situation de travail dans les établissements vont travailler et poursuivre leurs acquisitions. Cette proximité entre les formateurs et apprenants et entre lieu de travail et celui de formation favoriserait des actions d'échanges perpétuels. Le compagnonnage favorise des

⁵⁴ PINEAU G. (2007). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif, Communication à la Facultad de Ciencias Hmanas y Educacion Universidad Diego Portalis - Chili 10/01/2007

⁵⁵ KORTHAGEN F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97

⁵⁶ BANDURA A. (1980). L'apprentissage social, coll. Psychologie et sciences humaines, Éd. Mardaga, Bruxelles

⁵⁷ RAYOU P. et RIA L. op.cit.

regards croisés grâce à la co-observation entre pairs. P. RAYOU, en dénombre trois types. « *Avec mes yeux, Entre quatre yeux et Avec quatre yeux* ».

Avec mes yeux, consiste dans l'assimilation d'un geste observé chez l'autre en fonction d'une préoccupation antérieure à la co-observation,

Entre quatre yeux, permet de voir et de se voir par les yeux de l'autre et d'accepter que cela change son activité et interroge sa propre identité,

Avec quatre yeux, permet de voir encore plus loin, plus large, plus générique sur des préoccupations que l'on découvre communes⁵⁸.

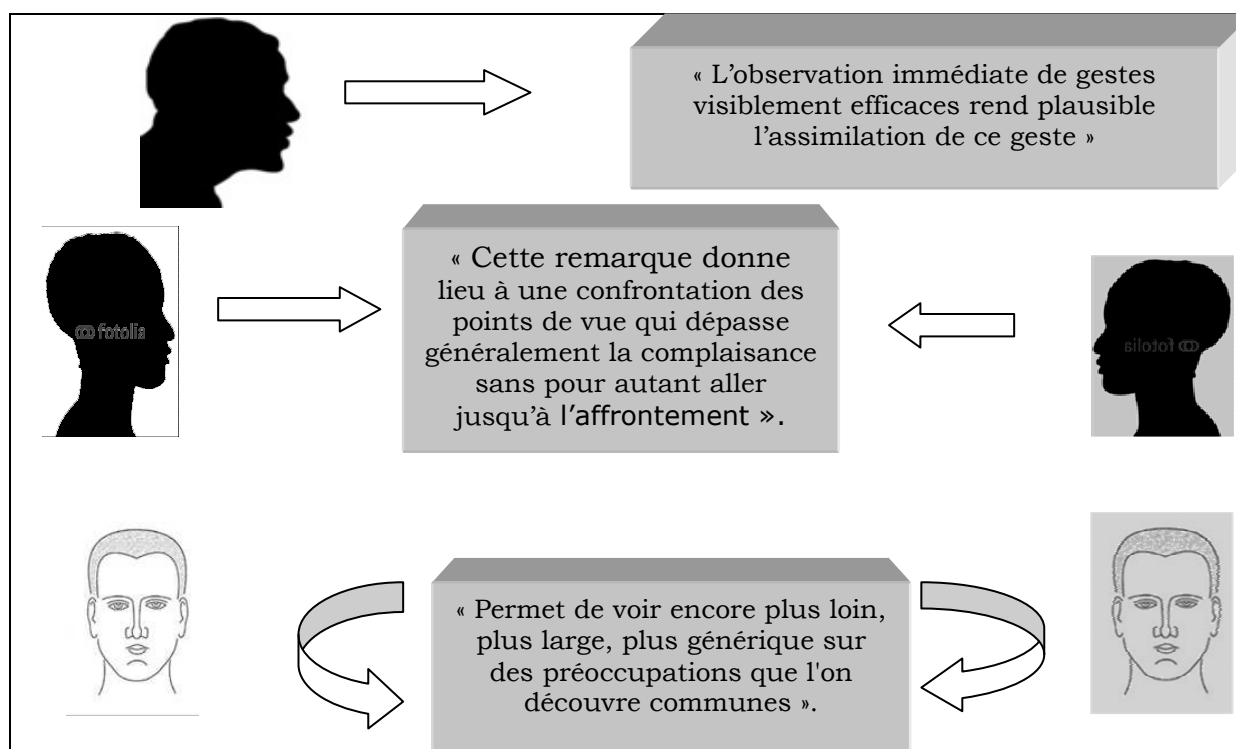


Figure n° 11: Illustration adaptée des trois types de regards dans l'accompagnement (RAYOU 2007)

Ce sont des moyens de faciliter des prises de conscience et la construction des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être.

Le projet de formation va bien au-delà de l'apprentissage au métier d'enseignant. Le compagnonnage est pour moi un moyen d'auto-découverte et d'épanouissement. Il va au-delà du savoir-faire, pour toucher le savoir-être (l'autonomie, la maturité, la responsabilisation, le développement de l'esprit d'initiative, la participation à la vie de l'établissement et une ouverture culturelle et professionnelle).

⁵⁸ RAYOU P. (2007). Op.cit.

CONCLUSION

Le projet que je propose, s'inscrit ainsi dans une tendance très actuelle, accorder une grande importance à la formation des enseignants. Il considère que l'apprenant approprierait mieux des connaissances si une plus grande articulation est faite entre la formation en institution (apprentissage coopératif) et la formation en situation pratique (compagnonnage). C'est un dispositif qui offre expérience et professionnalisation car le cadre considère que le lieu de travail, c'est-à-dire la classe et l'établissement, sont des environnements indispensables de construction de savoir, de savoir-faire et savoir-être.

La problématique qui guide ma recherche voulait répondre à ce besoin de professionnalisation du métier d'enseignant à travers une synergie (apprentissage coopératif) et un engagement de l'apprenant (compagnonnage) pour une amélioration des compétences.

Mais au-delà, le dispositif vise à faciliter l'accès et la généralisation de la formation aux enseignants du Burkina Faso et enfin être le cadre d'édification de l'identité professionnelle des enseignants.

À travers le compagnonnage, je voudrais permettre au dispositif de favoriser les affinités entre les enseignants et au-delà, la construction d'une identité professionnelle. En effet le compagnonnage par les liens verrait apparaître des projets communs dans lesquels les deux acteurs d'abord et le corps après, tisseraient des collaborations étroites. Ces relations s'activeraient dans la durée.

Privilégier un cadre de connaissances entre professionnels pose les bases d'alliances et d'entraides durables. Ces alliances exciteraient le partage d'expériences entre acteurs. Même de façon informelle ces partenariats permettraient aux acteurs d'acquérir des compétences pour développer leurs activités et aux établissements d'atteindre des résultats.

L'identité professionnelle pour un enseignant est la façon d'être dans la profession et de se concevoir des manières :

- d'approcher son métier
- de travailler (enseigner) avec son public
- d'échanger avec ses collègues
- de projeter son métier.

Cette identité a comme cadre d'émergence le savoir, les savoir-faire et le savoir-être enseignants, en somme la formation. À cela s'ajoute aussi la condition

de l'appartenance au corps des enseignants. Elle est primordiale dans l'édification de l'identité par le sentiment d'appartenance à une profession qui a la responsabilité du présent et de l'avenir du pays.

En effet en valorisant l'interaction des acteurs au-delà de la construction des connaissances et des compétences, le dispositif qui institue le passage de l'individuel au collectif va promouvoir la réflexivité et une élaboration de la pensée pour accepter le débat et les perspectives. À terme, la construction identitaire permettra aux acteurs de l'enseignement secondaire de travailler en interaction, co-construire pour co-apprendre et en s'accompagnant en vue d'atteindre des objectifs collectifs à travers des développements individuels.

BIBLIOGRAPHIE

AKKARI, A. DASEN, P. R. (2004). Pédagogies et pédagogues du sud, Paris : Éditions de L'harmattan.

BADINI, A. (1994). Naître et grandir chez les Moosé traditionnels, Éd. Sépia, Paris-Ouagadougou

BADINI, A. (2006). L'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA) : Note sur la situation des enseignants au Burkina Faso, UNESCO, mars 2006

BANDURA, A. (1980). L'apprentissage social, coll. Psychologie et sciences humaines. Bruxelles. Éditions Mardaga.

BARBIER, J.-M. (dir.) (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris. Éditions Presses Universitaires de France

BATIANA, Y. Rôle, place et contribution du Conseiller Pédagogique dans le contexte de la réforme du système éducatif burkinabé. Blog

BRUNER, J. (1997). L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle), Col. Psychologie, Retz, Paris

CASTERA, B. de (1996). Le compagnonnage. Paris. Éditions PUF Que sais-je ?

Centre de Ressources Numériques pour l'Enseignement Secondaire - Burkina Faso (CERNES) <http://cernes.dgifpe.gov.bf/portail/>

CÔTÉ, R. (1998). Apprendre. Formation expérientielle stratégique. Québec. Éditions Presses de l'Université du Québec

DANVERS, F. et BOUMARD, P. (1994). 700 mots-clefs pour l'éducation : 500 ouvrages recensés, 1981-1991. Lille. Éditions Presses universitaires de Lille

DERYCKE, A. et HELLOUIN, V. « Apprentissage coopératif en ligne : les apports de la recherche » in Actualité de la formation permanente, n° 179, pp 71-73, juillet-août 2002

DEWEY, J. (1968). Expérience et éducation. Paris. Éditions Armand Colin

DEWEY, J. (1983). Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de

l'éducation, Éditions L'Âge d'Homme

DOISE, W. et MUGNY, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Éditions Paris, InterÉditions

DOISE, W. et MUGNY, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif, Paris. Éditions Armand Colin

DONNAY, J. CHARLIER, E., (2006), Apprendre par l'analyse de pratiques - Initiation au compagnonnage réflexif. Namur. Éditions Presse Universitaire Namur

GARNIER, C. al. (1991). Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale, Bruxelles. Éditions De Boeck

HOWDEN, J. (1968). Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre, Éd. Pratico-Pratique, Québec

HOWDEN, J. (1997). La réussite par l'enseignement coopératif, Actes du 17e colloque de l'AQPC (l'Association québécoise de pédagogie collégiale) 4, 5 et 6 juin 1997

http://www.pixlines.com/~mireilleb/sfodem/BibliothequeSfodem/sfodem_HTML/C hap2/fth4r2.html

JONNAERT, P. (2001). Compétences et socioconstructivisme : De nouvelles références pour les programmes d'études, Conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Bobo Dioulasso au Burkina Faso

JONNAERT P. et VANDER BORGHT C. (1999). Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants, Bruxelles : Éditions De Boeck-Université

KANT, E. (2002). Réflexions sur l'éducation, Trad.par A. PHILONENKO. Paris, Vrin

KLEMM, W. R. (1994). «Using a Formal Collaborative Learning Paradigm for Veterinary Medical Education». Journal of Veterinary Medical Education Volume 21 - 21(1), 2-6

KOLB, D. A. (1984) Experiential Learning, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

KORTHAGEN, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 20, 77-97

- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press
- MEIRIEU, Ph. (1984). « Apprendre en groupe ? ». *Bulletin Binet-Simon*, n°597, pages 68 - 79
- MESS (Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur) : Direction des études et de la planification
- PAQUETTE, D. (2007). *Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste, recherche-qualitative*, n°27(1), Université du Québec à Montréal
- PARE, J. Ministre des Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique du Burkina de 2007 à 2011, lors de la conférence annuelle des conseillers pédagogiques du secondaire du 10-15 sept. 2007
- PERNIN, JP. (2007). *Mieux articuler activités pour l'apprentissage, artefacts logiciels et connaissances : vers un modèle d'ingénierie centré sur les scénarios*. In BARON M., GUIN D., TROUCHE L. *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage*. Paris. Hermes, pp 162 - 193
- PERRENOUD, Ph. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*, Poitiers, DPATE
- PIAGET, J. (1998). *La construction du réel chez l'enfant*, Paris. Éditions Delachaux et Niestlé
- PINEAU, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*, Communication à la Facultad de Ciencias Hmanas y Educacion Universidad Diego Portalis - Chili 10/01/2007
- Rapport de la conférence annuelle des conseillers pédagogiques du secondaire du 10-15 septembre 2007
- RAYOU, P. (2007). *L'accompagnement à l'entrée en fonction*, Séminaire international : « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale », 11-15 juin 2007
- RAYOU, P. et RIA, L. (2009). *Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels*, Éducation et sociétés, 2009/1 n°23, pp79-90

ROGERS C. R. (1999). Liberté pour apprendre. Éditions Dunod.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & PERRET-CLERMONT A-N. (1985). Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant. In G. MUGNY (Éd.), Psychologie sociale du développement cognitif (Vol. 225-250). Berne : Peter Lang

UNESCO. (2011). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2011 Afrique subsaharienne aperçu régional,
unesdoc.unesco.org/images/0019/001913/191393f.pdf

VYGOTSKY, L.S. (1997). Pensée et langage. Paris, Éditions La Dispute.