Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession : le cas de Kenyatta University au Kenya

Eunice Owino Pelini

▶ **To cite this version:**

Eunice Owino Pelini. Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession : le cas de Kenyatta University au Kenya. Education. Université Paris-Est, 2012. Français. NNT : 2012PEST0024 . tel-00856188

HAL Id: tel-00856188

https://theses.hal.science/tel-00856188

Submitted on 14 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Est Créteil (UPEC) – Ecole doctorale Culture et Sociétés

Laboratoire : REV CIRCEFT

THESE EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE DOCTEURE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée et soutenue publiquement par

Eunice OWINO - PELINI

Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession : Le cas de *Kenyatta University* au Kenya

Sous la direction de

Christiane MONTANDON, Professeure, Université Paris Est Créteil

Membres du jury :

Edem ADUBRA, Directeur de la *Task Force* sur la formation des enseignants à l'UNESCO
Hélène BEZILLE, Professeure, Université Paris Est Créteil
Dominique GROUX, Professeure, ISP-Faculté d'Education, Paris, Rapporteur.
Louis MARMOZ, Directeur de l'enseignement supérieur et directeur du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique(BREDA), Rapporteur
Christiane MONTANDON, Professeure, Université Paris Est Créteil
Francisco SEDDOH, Ancien Directeur de la Division de l'enseignement Supérieur à l'UNESCO à Paris et Consultant International, Professeur Titulaire Honoraire de l'Université de Lomé (Togo)

Octobre 2012

A mon père...

Je ne remercierai jamais suffisamment Christiane Montandon qui m'a conseillée, relue et qui a encadrée mes pensées vagues. Je la remercie pour son infatigable énergie, pour son amitié et surtout, pour m'avoir montré ce qu'est le monde de la recherche.

Je remercie mon père qui n'a jamais cessé de me demander « *alors, la thèse, tu en es où ?* » et à qui je n'ai pas eu l'occasion de répondre « *ca y est, c'est fait* ». Il aurait été si fier...

Je remercie ma mère qui crois que je peux décrocher la lune et qui a eu le courage de tout reprendre. Je serais là pour sa thèse.

Merci à mon frère, mes sœurs, mon beau frère, ma belle sœur, pour leur soutient inconditionnel. Et surtout à Ema qui, à son tour, entreprend cette voie.

Je remercie Rhoda pour son aide précieuse lors de l'organisation du travail sur le terrain et tous les stagiaires qui m'ont accordé leurs temps précieux.

Merci à tous les collègues, et surtout ceux de « notre groupe » qui par leurs réflexions m'ont permis d'avancer. Un grand merci aux collègues, croisés lors des différents colloques, qui m'ont apporté leurs réflexions constructives.

Merci à tous ceux qui m'ont demandé un jour « alors, c'est pour quand la soutenance ? » car c'est cet intérêt là qui m'a poussé à arriver au bout de ce travail.

Je remercie également le service de la coopération internationale de l'ambassade de France au Kenya qui m'a accordé une subvention de recherche pour ce travail.

Et enfin, un grand merci à Fabrice. Pour avoir cru en moi. Pour sa patience. Pour tout.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION .....p 8

CHAPITRE I : LE SYSTEME EDUCATIF KENYAN.....p 24

1.0 Une présentation du système éducatif Kenyan.....p 24
1.1 La période précoloniale.....p 24
1.1.1 L'influence religieuse sur l'éducation traditionnelle .....p 27
1.2 La période coloniale.....p 29
1.3 La période post coloniale .....p 36

CHAPITRE II : L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL.....p 50

2.0 Qui est l'enseignant professionnel? .....p 50
2.1 Le professionnel : une définition sociologique.....p 50
2.1.1 La professionnalisation de l'activité.....p 53
2.1.2 La professionnalisation du groupe.....p 53
2.1.3 La professionnalisation du savoir.....p 54
2.1.4 La professionnalisation de l'individu.....p 54
2.1.5 La professionnalisation de la formation.....p 54
2.2 L'enseignant professionnel, une question de compétence.....p 58
2.2.1 Les « ingrédients » de la compétence.....p 58
2.2.2 Comment se forment les compétences ? .....p 61
2.3 La professionnalisation comme processus de construction identitaire .....p 62
2.4 La notion de représentation sociale.....p 63
2.4.1 L'identité enseignante, une question de représentation sociale ?.....p 67
2.4.2 Comment fonctionnent les représentations sociales ? .....p 69
2.4.3 La théorie du noyau central.....p 74
2.4.4 Les éléments périphériques de la représentation.....p 75
2.4.4.1 L'analyse du rôle de système périphérique.....p 75
2.4.5 La construction identitaire : l'individu face au groupe.....p 78
2.4.5.1 Le groupe comme lieu d'intégration.....p 80
2.4.5.2 Le groupe comme lieu de différentiation.....p 81
2.4.5.3 Le groupe comme lieu de changement.....p 81
2.4.5.4 Le groupe comme producteur du sens.....p 82
2.5 Une identité en construction: Des représentations sociales aux représentations professionnelles.....p 83
2.5.1 La notion de la représentation professionnelle.....p 84
2.5.2 L'implication professionnelle.....p 85
2.6 Enseigner, un métier du « col rose » ? .....p 87

CHAPITRE III : FORMER L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL.....p 93

3.0 La formation de l'enseignant professionnel.....p 93
3.1 La professionnalisation de la formation.....p 93
3.1.1 Recrutement et sélection.....p 95
3.1.2 Dispositif de formation.....p 95
3.1.3 Mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations.....p 95
3.2 Former des enseignants professionnels .....p 96

3.3 Quelle formation initiale pour l'enseignant professionnel ? .....p 97
3.3.1 L'enseignant comme praticien réflexif.....p 99
3.3.2 L'enseignant comme technicien.....p 100
3.3.3 L'enseignant comme acteur social.....p 101
3.3.4 L'enseignant comme personne.....p 101
3.4 L'articulation de la formation académique et la pratique sur le terrain.....p 103
3.5 La formation professionnelle : quels objectifs ? Quelle évaluation ?.....p 105
3.5.1 Les objectifs de formation.....p 106
3.6 La formation de l'enseignant kenyan.....p 108
3.6.1 De l'école primaire à l'institution de formation.....p 109
3.7 Contexte national de la formation initiale de l'enseignant Kenyan.....p 111
3.7.1 Les textes .....p 112
3.7.2 Le logiciel Lexico 3.....p 113
3.7.3 L'analyse de contenu .....p 113
3.8 Contextes institutionnel local de *Kenyatta University*.....p 118
3.8.1 Le programme de formation.....p 119
3.9 De l'enseignement à l'apprentissage : Théories d'apprentissages et stratégies pédagogiques.....p 121
3.9.1 Qu'est-ce que transmettre ? Du modèle transmissif au modèle participative.....p 122
3.9.9.1 Le modèle behavioriste.....p 123
3.9.9.2 Du behaviorisme au constructivisme.....p 126
3.9.9.3 Le modèle constructiviste.....p 126
3.10 De théories de l'apprentissage à l'enseignement .....p 130
3.10.1 On n'apprend pas seul mais avec autrui : la pédagogie interactive.....p 130
3.10.2 La place de l'enseignant comme accompagnateur.....p 131
3.10.3 La prise en compte des différences individuelles .....p 131
3.10.4 L'éducation doit être pertinente.....p 132
3.10.5 L'apprenant doit être l'auteur de son apprentissage.....p 132
3.11 La pédagogie centrée sur l'élève.....p 133
3.11.1 Les origines de la pédagogie centrée sur l'élève aux états unis .....p 134
3.11.2 Définir la pédagogie centrée sur l'élève.....p 136
3.11.3 Les principes psychologiques des méthodes centrées sur l'élève.....p 137
3.11.4 La polémique des méthodes centrées sur l'élève et ses limites.....p 140

CHAPITRE IV : LA METHODOLOGIE .....p 142

4.0 La méthodologie.....p 142
4.1 Les notes de classe.....p 143
4.2 Le questionnaire ouvert.....p 145
4.2.1 La construction du questionnaire.....p 145
4.2.2 La constitution de l'échantillon.....p 147
4.2.1.1 La procédure.....p 148
4.2.2.2 Les consignes de travail.....p 149
4.2.2.3 La présentation de la population observée. .....p 150
4.2.3 L'analyse du questionnaire.....p 151
4.3 Les questionnaires d'association des mots.....p 155
4.4 L'entretien semi directif.....p 158
4.4.1 Le déroulement des entretiens.....p 158
4.4.2 Notre vécu comme interviewer.....p 159
4.4.3 La présentation de l'echantillon.....p 160

4.4.4 Le guide d'entretien..... p 160
4.4.5 L'analyse des entretiens..... p 163
4.5 La grille d'analyse des indicateurs et son rapport avec les hypothèses.....p 164
4.6 Récapitulatif des études menées.....p 170

CHAPITRE V : LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES SUR LEUR METIER ET LEUR FORMATION .....p 172

5.0 Motifs et représentations sociales .....p 173
5.0.1 La motivation intrinsèque comme motif.....p 175
5.0.2 La motivation extrinsèque comme motif.....p 176
5.0.3 La motivation altruiste comme motif.....p 176
5.0.4 Le dernier choix.....p 177
5.1 Représentations sociales et construction identitaire.....p 180
5.1.1 L'enseignant : la victime.....p 182
5.1.2 L'enseignant : le coupable.....p 185
5.1.3 L'enseignant : le sauveur.....p 186
5.2 La cohabitation difficile de « l'identité pour soi et l'identité pour autrui » .....p 189
5.3 Les stratégies de la construction identitaire.....p 193
5.3.1 La dynamique de continuité identitaire..... p 194
5.3.1.1 Enseigner, une profession noble.....p 195
5.3.1.2 Enseigner, un métier à défendre.....p 198
5.3.2 La dynamique de la transformation identitaire.....p 201
5.3.2.1 La passivité active..... p 203
5.3.2.2 De la passivité à la gestion active du parcours professionnel.....p 204
5.4 La fonction identitaire du noyau central..... p 206
5.5 Retour sur notre première hypothèse..... p 210

CHAPITRE VI : DES REPRESENTAIONS SOCIALES AUX REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES DU METIER D'ENSEIGNANT.....p 212

6.0 Du curriculum formel au curriculum réel : les logiques institutionnelles.....p 212
6.1 Les grandes lignes curriculaires de la formation d'enseignants au Kenya.....p 213
6.2 La formation professionnelle de l'université Kenyatta : la sélection et l'organisation de contenu.....p 214
6.2.1 Le stage professionnel.....p 215
6.3 L'operationalisation du curriculum : le curriculum enseigné..... p 216
6.3.1 La mise en œuvre des leçons – les techniques de la communication.....p 219
6.3.2 La mise en œuvre des leçons – la didactique..... p 219
6.4 Les techniques de la communication : L'écart entre le curriculum formel et le curriculum réel..... .....p 223
6.5 Les représentations des enseignants stagiaires face aux objectifs stipulés.....p 227
6.5.1.1 La pédagogie centrée sur l'élève : un concept occidental.....p 227
6.5.2 Mais qu'est-ce que c'est cette pédagogie centrée sur l'élève selon le futur enseignant? .....p 230
6.6 Le rôle de l'enseignant dans une société kenyane en mutation : entre logiques institutionnelles et représentations sociales.....p 236
6.6.1 Enseigner, une profession multifonctionnelle.....p 237
6.6.2 Enseigner : le parent malgré lui .....p 238

6.7 Etre un communicateur compétent : entre logiques
institutionnelles et représentations sociales d'enseignants stagiaires .....p 241
6.7.1 Le communicateur compétent comme pédagogue .....p 242
6.7.2 Le communicateur compétent comme didacticien.....p 243
6.8 Apprendre à enseigner : une histoire personnelle .....p 246
6.9 Le stage professionnel.....p 249
6.9.1 Vers la professionnalisation :
Des pratiques professionnelles en construction.....p 250
6.9.2 Le passage difficile du statut de stagiaire au statut d'enseignant.....p 253
6.10 Des représentations sociales aux représentations professionnelles ?.....p 257
6.10.1 Le savant..... p 259
6.10.2 Le pédagogue.....p 262
6.10.3 Le praticien réflexif.....p 267
6.11 Retour sur notre deuxième hypothèse .....p 270

CHAPTER VII : GENRE ET REPRESENTATIONS SOCIALES .....p 274

7.0 Intégrer la profession enseignante, un choix sexué ? .....p 274
7.1 Enseignant au masculin: La dimension socio économique.....p 275
7.2 De la « masculinisation » à la « féminisation »
de l'enseignant du second degré.....p 284
7.3 Enseignant, enseignante : un métier différent ? .....p 287
7.4 Retour sur notre troisième hypothèse.....p 291

CONCLUSIONS AND PERSPECTIVES.....p 293
BIBLIOGRAPHIE.....p 299
INDEX DES FIGURES.....p 316
INDEX DES TABLEAUX.....p 317

INTRODUCTION

En 1948, la déclaration universelle de droits de l'homme a exigé que l'éducation primaire soit gratuite et obligatoire pour chaque enfant dans chaque pays ; depuis, les débats éducatifs se sont centrés sur les résultats quantifiables et facilement mesurables par des techniques économétriques et ce n'est que récemment, surtout dans les pays en voie de développement que l'on reconnaît que même des résultats qualitatifs tels que la qualité des enseignants méritent attention (Marlaine et Hanushek, 1987). Les conférences tenues à Jomtien, Thaïlande en 1990 et puis à Dakar en 2000 ont insisté non seulement sur la quantité mais également sur la qualité de l'éducation. Un rapport par l'Agence Française de Développement résume bien ce nouveau paradigme vers la qualité éducative: « un enseignement de qualité ne se traduit pas uniquement par une hausse quantitative des résultats mais permet aussi d'améliorer la pertinence des enseignements ». La réunion de Dakar a établi quelques directives afin d'assurer que l'éducation comme droit de base soit assurée à tous avant 2015. Parmi ces objectifs figurent :

Objectif 1 : Améliorer l'éducation de la petite enfance.
Objectif 2 : La provision d'une éducation de qualité pour tous afin d'assurer l'enseignement primaire universel.
Objectif 3 : L'acquisition des compétences qui assurent le développement durable.
Objectif 4 : L'alphabétisation.
Objectif 5 : Assurer la parité des genres.
Objectif 6 : Assurer la qualité de l'éducation.

Le sixième objectif de la réunion de Dakar stipule que l'éducation doit « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables à la vie courante » (UNESCO, 2000, p 17).

Au même temps que l'on exige une éducation de qualité pour tous, les débats sur la signification de cette qualité se perpétuent. D'une part, la qualité éducative est définie selon les normes quantitatives qui cherchent à rentabiliser les dépenses éducatives; de l'autre, on trouve l'approche qualitative qui s'intéresse plutôt aux relations éducatives (interpersonnelles) telle que les pratiques enseignantes et comment celles-ci influencent l'apprentissage. Malgré la définition que l'on accorde à la qualité éducative aujourd'hui, l'absence de cette qualité reste un problème qui continue à préoccuper les

gouvernements et les spécialistes de l'éducation du monde entier. Le Kenya n'est pas une exception. Depuis son indépendance en 1963, le pays continue de mettre en place des programmes visant à accroître la qualité et la pertinence de son système éducatif afin de répondre à son objectif national d'éducation « une éducation de *qualité* pour le développement ». La reconnaissance de l'importance de l'éducation par les peuples kenyans a fait que les écoles se sont développées très vite depuis l'indépendance, ce qui a poussé le gouvernement à s'engager dans une stratégie d'emploi qui n'a pas pris en compte les qualifications professionnelles des enseignants et qui visait, tout simplement, à fournir des enseignants dans les écoles kenyanes. L'instauration de la gratuité de l'éducation primaire en 2003 a permis aux enfants auparavant exclus du système scolaire de s'inscrire dans les écoles mais la forte demande des professeurs supplémentaires a poussé le gouvernement kenyan à s'engager dans une stratégie de « masse emploi » où les candidats munis d'un minimum de titres ont été recrutés (Charton, 2003), aggravant sans doute la situation. Aujourd'hui, même si le pays est félicité pour la quantité de son éducation, il est critiqué pour sa qualité ; le taux de réussite scolaire n'est que de 47%[1] et l'augmentation à 70%, visée pour 2010, n'a pas été réalisée ; face à ce défi, le gouvernement compte sur l'amélioration de la qualité de son système éducatif en misant sur l'amélioration de l'efficacité de ces enseignants.

Traditionnellement, le rôle de l'enseignant se limitait à « donner l'instruction ». Aujourd'hui, suite à la mutation rapide du monde éducatif, donner l'instruction en soi ne suffit plus. De plus en plus, on exige que les enseignants soient plus formés, plus à l'écoute des enfants, plus professionnels, plus réflexifs…on leur demande d'assumer une fonction sociale, d'intégrer les principes de l'éducation durable - de l'environnement durable, de privilégier la pédagogie différenciée, tout cela sans oublier leur tâche principale qui est l'apprentissage. Or, avec cette évolution des rôles, les missions des institutions de formation des enseignants doivent elles aussi changer afin de mieux répondre aux exigences du nouveau métier. Les programmes de formation des maîtres à l'université de Montréal sont bien conscients de la nécessité de s'adapter à ces nouveaux rôles. Ils exigent que les dispositifs de formation tiennent compte des « nouvelles missions de l'enseignant ». Les compétences « disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques, fondamentales en science de l'éducation et des compétences professionnelles proprement dites » sont attendues de l'enseignant (Fonkoua, 2005). Le maître est vu comme un modèle éthique et un professionnel en développement et comme tel, il est considéré comme un spécialiste de l'apprentissage, de l'enseignement, de la socialisation et de l'éducation.

[1] www.education.nairobi-unesco.org

De nos jours, la pression de s'inscrire dans le « culte de l'efficacité » fait que la formation des enseignants est reconnue comme centrale si l'on veut accéder à un système éducatif efficace. Plus on rêve d'accéder à l'efficacité par des pratiques enseignantes « efficaces », moins il devient légitime de ne pas penser à la formation des enseignants. Si on reproche à l'enseignant kenyan l'inefficacité du système éducatif (MoEST, 2004), c'est souvent sa formation qui est mise en doute. Cette formation est considérée trop éloignée des nouveaux rôles de l'enseignant d'aujourd'hui qui est censé être plus à l'écoute de ses élèves, médiateur du processus éducatif et professionnel (KESSP, 2005). Se pose alors la question : faut-il changer la structure de la formation des enseignants du secondaire proposée au Kenya afin que son programme soit efficace ? Nombreuses sont les recherches qui soutiennent ce point de vue. La formation des enseignants au Kenya a été pendant longtemps critiquée pour son curriculum peu pertinent (Digolo, 2006, Kafu, 2006), pour son incapacité d'articuler la formation théorique avec les expériences pratiques des enseignants stagiaires, c'est-à-dire, une formation inefficace (MoEST 2004 ; Mohammed et Shiundu, 1996 ; Abagi et Odipo, 1997) et pour les conditions difficiles telles que les effectifs importants d'étudiants et le manque de professeurs ; des conditions qui limitent la participation active des futurs enseignants dans leur formation (MoEST, Ibid.).

Or, aujourd'hui, les recherches sur la formation des enseignants mettent l'accent sur leur curriculum, sur la pédagogie, sur la didactique, sur la structure des programmes, sur l'évaluation... Certes, ces recherches sont nécessaires si l'on veut améliorer l'efficacité au sein d'un système éducatif mais si les débats sont nombreux à l'égard de la formation des enseignants, la formation initiale des enseignants du secondaire a depuis longtemps été envisagée comme moins importante au sein du système éducatif kenyan, les politiques éducatives mettant l'accent soit sur la formation des enseignants du primaire, soit sur la formation continue des enseignants (Owino, 2008). Pourtant, l'importance de la formation initiale dans les pays en voie de développement ne peut pas être ignorée. Au Kenya, il existe un grand déficit de fonds, ce qui fait que la formation continue des enseignants n'est pas toujours assurée (MoEST, 2004) - la formation initiale doit donc assumer une grande partie de la responsabilité de formation dans le pays. Certes, la formation continue est importante ; la formation d'un enseignant ne se termine pas au moment où il termine sa formation initiale ; en revanche, c'est à ce moment que son apprentissage commence. Néanmoins, l'entrée dans la profession d'enseignant s'effectue bel et bien au début de la formation initiale. La formation suivie par les nouveaux enseignants influence non seulement leurs performances au début de leur carrière mais également l'évolution de celle-ci. Cochran-Smith (2001) soutient l'idée que la formation de l'enseignant ne se fait pas dans un temps précis mais doit plutôt s'étendre sur une période de longue durée ; cette période commence par la formation initiale. Perrenoud lui déclare justement que « toute formation initiale contribue, par sa

seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, une 'culture commune' quant aux valeurs mais aussi et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes » (Perrenoud, 1994, p 211).

Lorsque l'on parle de l'inefficacité du système éducatif, ou du besoin pressant de mieux former les enseignants au Kenya, l'accent est souvent mis sur l'éducation primaire, ce qui suppose que ce problème n'existe qu'à ce niveau là. Cette focalisation sur la formation des enseignants du premier degré est influencée en premier lieu par l'instauration de la gratuité de l'éducation primaire. Comme déjà évoqué, cette instauration a poussé le gouvernement à contracter les enseignants sous-qualifiés et aujourd'hui, celui-ci tente de réparer son erreur en se consacrant à la formation des enseignants du primaire. Deuxièmement, elle est influencée par le fait que contrairement aux enseignants du second degré qui sont, pour la plupart, formés dans des institutions universitaires, un grand nombre d'enseignants du premier degré ont eux été recrutés sans diplôme, ce qui est considéré être la cause de leur inefficacité. Pourtant, il ne faut pas oublier que « l'éducation pour tous s'étend bien au-delà de l'enseignement primaire » (UNESCO, 2005, p 114)**.** Si l'on parle moins de la formation initiale des enseignants du niveau secondaire, c'est parce que l'on suppose que ceux-ci sont mieux préparés pour leur rôle d'enseignant. Certes, ces enseignants sont beaucoup plus formés que ceux du niveau primaire mais être formé à l'université ne garantit pas l'efficacité des pratiques enseignantes. En effet, la formation initiale des enseignants du second degré mérite l'attention.

Affirmer que les recherches sur la formation initiale des enseignants du second degré n'existent pas serait sans doute faux ; ils en existent. Ces recherches s'accordent sur l'inefficacité de la formation proposée aux futurs enseignants et reprochent un curriculum trop éloigné des réalités du terrain ainsi qu'une pédagogie universitaire considérée non seulement inadaptée aux rôles réels de l'enseignant mais également dispensée par les professeurs qui ne comprennent pas le métier de l'enseignant et ne sont donc pas compétents pour former des futurs enseignants (Digolo, Ibid., Kafu, Ibid., Jwan et Ong'ondo, 2007). Elles avancent l'idée que les dispositifs de formation proposés par les institutions de formation des enseignants sont responsables de l'inefficacité et font appel à une restructuration complète du programme de formation proposée. Sans aller dans les dispositifs proposés, il importe de se poser une question primordiale : une restructuration totale de la formation initiale des enseignants du second degré, peut-elle être garante du développement «d'enseignants efficaces ? » Pour poser la question autrement, comment peut-on s'assurer qu'un changement de dispositif de formation mènera aux finalités recherchées ?

Sans minimiser les effets positifs que peut avoir une restructuration de la formation initiale proposée, cette recherche tente de s'éloigner du point de vue qui soutient l'idée générale que c'est la structure de la formation initiale des enseignants qui dicte la réussite ou l'échec des politiques éducatives. En revanche, elle s'intéresse à la façon dont les formés, dans ce cas les enseignants stagiaires, peuvent eux influencer la réussite ou l'échec des programmes de formation. Deux raisons motivent cette orientation. En premier lieu, les travaux sur les représentations sociales et la manière dont celles-ci influencent ou sont influencées par une formation d'enseignant sont peu nombreux. En effet, la plupart de recherches sur la formation des enseignants au Kenya ne se sont adressées ni aux représentations sociales et professionnelles des enseignants stagiaires ni à la façon dont ces représentations peuvent influencer ou être influencées par la formation suivie. Les représentations sociales des enseignants stagiaires sur leur profession ne sont pas considérées comme des facteurs primordiaux qui peuvent influencer cette efficacité des enseignants tant recherchée. Même si ces représentations ne sont guères prises en compte, elles sont importantes car elles jouent sur la manière dont un enseignant stagiaire s'approprie son rôle surtout lors du stage professionnel.

Pour comprendre les raisons de notre deuxième motivation, une présentation du profil d'enseignants stagiaires au Kenya s'impose. Dans le cadre de notre recherche en Master 2, nous avons pu constater qu'une majorité d'enseignants stagiaires ne suivent pas une formation d'enseignant parce qu'ils espèrent décrocher un travail d'enseignant mais plutôt faute d'autres options universitaires. Les mêmes conclusions avaient déjà été constatées par d'autres recherches (MoEST 2004, Kafu, 2006); pourtant, malgré la révélation du manque d'attrait pour la profession enseignant, les études antérieures ne se sont guère intéressées aux motifs de cette aversion. Nos résultats ont révélé une forme de résistance à l'égard de la formation ainsi que de la profession d'enseignant de la part d'un bon nombre d'étudiants inscrits. En effet, aujourd'hui, la formation est ressentie comme une imposition et non comme un choix personnel. Le manque d'attrait pour la profession enseignante a été jugé responsable non seulement pour la production des enseignants inefficaces mais également pour la grande pénurie parmi le corps enseignant. Si l'on considère qu'une grande majorité d'étudiants stagiaires n'a pas choisi de suivre une formation d'enseignant et ne compte pas être enseignant une fois leur formation terminée, quel serait leur engagement en formation ? Pour poser la question autrement, si l'on considère qu'un bon nombre d'enseignants stagiaires n'est intéressé qu'à décrocher un diplôme universitaire et ne s'inscrit pas dans l'optique d'une formation professionnelle d'enseignant, n'est il pas fortement probable que ces étudiants ne seront pas engagés dans leur formation d'enseignant ? Les finalités de la formation initiale des enseignants stagiaires, ne risquent t-elles pas de ne pas être réalisées faute d'un engagement de la part des étudiants ? Voici quelques questions pertinentes auxquelles s'adresse cette recherche.

Quoique la recherche sur les représentations sociales dans la formation d'enseignants soit rarement prise en compte en Afrique anglophone, ce travail ne prétend pas être le seul à s'intéresser aux attitudes et représentations tenues par les enseignants stagiaires et à étudier comment celles-ci peuvent influencer leur formation. En effet, le projet MUSTER, un projet collaboratif de recherche coordonné par le centre de l'Education International de la faculté d'éducation de *Sussex University* s'est intéressé à ce sujet dans plusieurs pays africains. Travaillant dans quatre pays en Afrique (Ghana, Lesotho, Malawi et l'Afrique du sud), les recherches effectuées ont démontré l'importance des représentations dans la formation des enseignants. Pourtant, encore une fois, toutes ces recherches ont été focalisées sur la formation d'enseignants du premier degré. De surcroit, ces travaux, comme nombreux travaux sur les représentations dans les pays anglo-saxons se sont consacrés plus à un travail sur les attitudes, les croyances et les stéréotypes sans se soucier du fait que chacun est influencé par son histoire sociale, historique et culturelle. En effet, comme le constatent Jaspar et Fraser, la théorie des représentations sociales est peu connue dans un grand nombre des pays anglophones : « On observe, à juste titre, que le concept périphérique d'attitude occupe une place prépondérante dans les champs d'études anglo-saxons où l'on tente précisément d'établir un parallèle avec la notion de représentations sociales et celle de représentations cognitives » (1984, p 104). Doise (1988) insiste sur l'importance de distinguer stéréotypes, attitudes et opinions des représentations sociales car ces éléments n'ont pas les mêmes conditions de production.

Si la théorie des représentations sociales n'est pas répandue dans les pays anglo-saxons, une des raisons avancées est l'absence d'ouvrages en anglais sur le sujet, étant donné que cette théorie a été largement développée en France. Nous postulons donc qu'une meilleure connaissance des représentations sociales à l'égard de la profession enseignant au Kenya permettra de découvrir ce qui favorise les représentations sociales positives ou non.

Pajares (1992) soutient l'idée qu'une formation centrée sur la structure, le contenu et l'articulation entre la théorie et la pratique est insuffisante pour assurer une formation efficace. Il exige que les programmes de formation doivent prendre en compte les croyances, attitudes, attentes et représentations des enseignants stagiaires. Ces représentations sont souvent liées aux croyances sociales et culturelles, ce qui fait qu'elles peuvent être très difficiles à changer (Kagan, 1988). Ainsi, les représentations peuvent être responsables de l'inefficacité de la formation initiale des enseignants stagiaires, et par la suite, l'inefficacité des enseignants débutants et mériteraient une étude approfondie.

Cette recherche vise donc à recueillir les représentations sociales et professionnelles des enseignants stagiaires et de comprendre comment celles-ci influencent la construction d'un soi enseignant, ou sont

influencées par la formation initiale suivie. Plus précisément, elle tente de dégager les représentations au regard de la formation suivie (autour du savoir et du savoir faire), ainsi que sur la profession enseignante (autour du concept de soi, d'image et du rôle de l'enseignant) afin de comprendre comment ces représentations influencent les finalités de la formation proposée.

Notre question de départ est très simple ; ***comment est-ce que les représentations sociales de l'enseignant stagiaire influencent sa formation initiale et sa vision de la profession d'enseignant ?***

L'identité sociale et professionnelle de l'enseignant qui est aujourd'hui apparue comme un champ indépendant de la recherche sociale avance l'hypothèse que l'identité est construite en relation avec les représentations sociales que les enseignants possèdent de leur profession. En effet, ces derniers temps, on insiste sur le fait que les représentations qui émanent des expériences d'enfance, des souvenirs d'anciens enseignants et des premières expériences comme enseignant doivent être prises en compte lors de la formation initiale des enseignants. Bullough (1997) semble partager cet avis quand il affirme que les représentations des enseignants stagiaires sur l'enseignement et l'apprentissage sont primordiales dans leur formation car elles leur permettent non seulement de créer du sens à leur formation, mais facilitent également la prise des décisions. Knowles (1992) signale que la représentation tenue par l'enseignant stagiaire au début de sa formation influence la façon dont il se construit une image professionnelle, d'où l'importance d'analyser et de comprendre les origines de ces représentations, attitudes et croyances sur la profession d'enseignant afin de mieux cerner comment celles-ci influencent la formation initiale proposée aux futurs enseignants du secondaire. Etudier les représentations sociales, comme l'indique Abric (2001) permet d'analyser et d'interpréter celles-ci, ce qui permet à son tour de comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et les conditions sociales dans lesquels les acteurs sociaux évoluent. C'est grâce à une telle étude que l'on peut comprendre les processus qui influencent l'adaptation sociocognitive des individus aux réalités quotidiennes et à leur environnement social et idéologique. Si l'on croit Smylie et Johnson (1988), essayer de changer les comportements d'enseignants ne sera pas efficace tant que l'on ne s'est pas adressé aux représentations personnelles concernant la profession enseignant.

Dans la construction de l'identité enseignante, la formation initiale a un rôle primordial. De façon générale, il existe deux structures de la formation d'enseignants. Tandis que quelques institutions privilégient la formation par la pratique (soit par l'alternance soit par des longues périodes d'une formation pratique à la suite d'une formation théorique initiale), d'autres mettent l'accent sur une formation longue centrée sur les compétences méthodologiques et produisent ce que Paquay et Wagner

(2003) appelle « le maitre instruit ». Cette formation privilégie la maîtrise de savoirs académiques (pédagogiques, disciplinaires, interdisciplinaires, philosophiques, psychologiques et didactiques) et est liée aux disciplines à enseigner. Les principes didactiques et pédagogiques se déroulent au début de la formation tandis que les stages et exercices didactiques sont reportés vers la fin de la formation. La formation professionnelle (stage) est donc moins longue et occupe une place moins importante dans la formation initiale de l'enseignant ; c'est le cas de la formation initiale proposée au Kenya, un cas que nous exposerons de façon plus complète dans les chapitres qui suivent.

La professionnalisation de l'enseignant est aujourd'hui au cœur des débats sur l'éducation dans le monde entier. Une des questions qui se pose, et surtout en ce qui concerne la formation initiale est la suivante : *comment professionnaliser l'enseignant dès sa formation initiale?* La solution - surtout dans les pays en voie de développement où l'articulation entre la formation théorique et la formation pratique demande des apports financiers peu négligeables – est loin d'être évidente. Cette recherche s'intéresse donc à la façon dont la « (pré) professionnalisation » des futurs enseignants est mise en place dans un dispositif de formation qui est fondé sur l'image de l'enseignant comme un « maitre instruit ». Selon Altet (2003), les savoirs théoriques se divisent en deux catégories indissociables : les *savoirs à enseigner,* ce qui comprend les savoirs disciplinaires et les *savoirs pour enseigner*, c'est-à-dire les savoirs pédagogiques et didactiques de la culture enseignante. Les savoirs pratiques sont ceux issus des expériences quotidiennes de la profession. Ils comprennent les savoirs procéduraux sur l'action en pratique, c'est-à-dire, le « comment faire ». Ils sont issus de l'action réussie. Si cette recherche s'intéresse à ces deux savoirs, elle est principalement consacrée aux *savoirs pour enseigner*.

NOS HYPOTHESES DE RECHERCHE

Le curriculum de la formation d'enseignants au Kenya a été souvent critiqué pour ne pas répondre aux besoins d'enseignants stagiaires d'aujourd'hui. Kafu (Ibid) qui critique la formation actuelle des enseignants au Kenya constate que depuis les années 1970, leur curriculum n'a guère changé et continue de mettre l'accent sur « la formation » et non sur la « préparation » des enseignants. Malheureusement, il ne distingue pas ce qui pour lui différencie *la formation* de *la préparation*. Néanmoins, il constate que cette formation qui ne prend pas compte des mutations rapides dans le monde éducatif et la société en général est responsable de la production d'enseignants traditionnels peu efficaces. Il insiste sur le besoin de changer le curriculum de la formation d'enseignants afin de mieux répondre aux besoins éducatifs actuels. Kafu, sans doute, soulève un point intéressant ; celui de la place centrale du curriculum dans un programme d'études. Tout commence avec le curriculum. Le

« curriculum development », (Taba, 1971) est un terme qui décrit le développement du plan d'études. Il englobe l'établissement du diagnostic des besoins éducatifs, la formation des objectifs, le choix de contenu et des expériences d'apprentissage. Il précise également les modes d'évaluation. Certes, les objectifs d'un programme de formation sont fondamentaux à la réussite de celui-ci. Ogula (1998) définit le mot objectif comme un résultat final attendu ou désiré. Les objectifs guident les activités éducatives; le contenu d'une formation, les supports choisis, les ressources et les méthodes d'évaluation, tous dépendent des objectifs stipulés. Contrairement aux objectifs spécifiques qui stipulent les compétences ou savoir faire liés aux sujets/matières spécifiques tels que « à la fin de ce cours, l'apprenant doit pouvoir citer les formes différentes de… », les objectifs généraux se soucient plus du changement global – le changement en attitudes, compétences, savoir faire, etc. Toutefois, les objectifs prescrits ne sont pas toujours atteints. Le décalage entre les politiques prescrites et leur implémentation a souvent été expliqué par l'insuffisance institutionnelle (manque de ressources, peu d'enseignants, etc.) ou par la résistance d'enseignants à suivre les directives stipulées. Selon Robo (1996), les politiques éducatives peuvent rencontrer *des résistances* (au changement), *des freins* (manque de formation, de moyens, de compétences, de temps) ou *des blocages* (désaccords profonds pouvant déboucher sur des manifestations, des grèves...), qui influenceraient leurs mises en place.

Pour Perrenoud (1993), un décalage de curriculum est influencé d'une part par le fait qu'il existe une diversité d'interprétation des programmes éducatifs du coté d'enseignants et de l'autre par le fait que même en respectant entièrement le curriculum prescrit, les apprentissages ne se font que pour une fraction d'apprenants. Il distingue trois niveaux dans une relation éducative : le curriculum formel, le curriculum réel et le curriculum caché : Le *curriculum formel* représente le curriculum rêvé ou prescrit ; il est déterminé par les textes officiels. *Le curriculum réel ou réalisé* représente les expériences réelles d'apprenants qui forgent leurs apprentissages ; celui-ci est responsable de la transformation des apprenants. *Le curriculum caché* représente les apprentissages qui résultent d'un programme éducatif. Le curriculum caché est décrit comme celui qui n'est pas présenté de manière explicite par l'institution scolaire : on enseigne autre chose que ce que l'on annonce. Le curriculum caché est également influencé par les attitudes et les représentations tenues sur la formation initiale d'enseignants et la profession de professeur. Cela dit, il se peut que les représentations des enseignants stagiaires influencent ce qui se passe actuellement lors de la formation. Se pose alors la question : *les représentations sociales et professionnelles des enseignants stagiaires sur leur formation et leur profession, sont-elles largement responsables du décalage entre le curriculum prescrit et ce qui est véritablement appris et retenue de la formation* ? *Ces représentations, influencent t-elles la manière dont un enseignant stagiaire envisage son futur rôle d'enseignant et la façon dont il vit sa formation ?*

C’est cette réflexion qui nous amène à notre problématique. D’un coté, il se peut que la formation ne s’adresse pas aux nouvelles exigences du métier de l’enseignant; de l’autre, il est également possible que même si elle se préoccupe de la formation efficace d’enseignants, les attitudes et représentations antérieures des enseignants stagiaires retentissent sur son efficacité. Ne faut-il donc pas analyser ces représentations sociales à l’égard de la profession enseignante et de la formation d’enseignant afin de déterminer la façon dont ces représentations influencent ou sont influencées par la formation proposée ?

Cette problématique nous amène à notre première hypothèse :

Hypothèse I

Les représentations sociales des enseignants stagiaires (sur l’objet « objectifs de la formation » et « métier d’enseignant ») les empêchent de développer une attitude favorable à la formation initiale. Ces représentations sociales influencent la construction du soi enseignant.

Cette première hypothèse s’intéresse particulièrement à l’objectif de la formation d’enseignants : « développer des valeurs et des attitudes professionnelles ».

Si Ogula (Ibid) définit le curriculum formel comme celui qui vise à développer les compétences, le savoir-faire et les attitudes de l’apprenant, le curriculum réel est lui lié aux expériences de l’apprenant qui résultent du curriculum formel. Il comprend donc les nouvelles connaissances, les compétences et les attitudes développées suite à l’interaction avec le curriculum formel. Autrement dit, le curriculum réel influence le processus de construction identitaire et/ou de (pré)professionnalisation de l’enseignant stagiaire. Lac et Ratinaud (2005) soulignent le fait que la professionnalisation peut être comprise en partie comme « une (trans)formation d’une représentation sociale en une représentation professionnelle » (p 1), ce qu’ils expliquent comme « le passage pour un groupe donnée d’une connaissance ‘naïve’ des objets en une connaissance plus ‘éclairée’ et en contexte de ces mêmes objets » (Ibid.). Fraysse (1996) lui parle de « la représentation socioprofessionnelle » comme la transformation du social vers le professionnel de la représentation du futur métier tenue par des étudiants. Se pose alors la question, si la formation initiale encourage la professionnalisation des futurs enseignants, n’aurait-elle pas une influence sur la mobilité des représentations ainsi que sur les images identitaires associées ?

Erikson (1968) se centre sur la nature dynamique de l'identité explicitant qu'une identité se développe tout au long de la vie et subit des influences de l'environnement. En d'autres termes, l'identité est influencée par les interactions d'un individu avec son environnement. Si, comme Erikson, on accepte que l'identité est dynamique, un processus continu influencé par notre environnement, la formation initiale n'influencerait-elle pas les représentations sociales (et professionnelles) des étudiants en formation initiale ? N'est-il pas évident que la professionnalisation du métier de l'enseignant exige des compétences spécifiques et que la formation a pour principal objectif d'en permettre le développement ?

Si l'on concède que la formation initiale sert à la (pré)professionnalisation, et que l'identité enseignante se construit au fur et à mesure tout au long de cette formation, n'existerait-il pas une différence entre les représentations des stagiaires en début de formation et celles de ceux en fin de formation ? En d'autres termes, la formation proposée a-t-elle un impact sur les représentations sociales et sur l'émergence de représentations professionnelles? Cette réflexion nous amène à notre deuxième hypothèse :

Hypothèse II

La formation initiale proposée aux enseignants du secondaire au Kenya est en adéquation avec les objectifs généraux stipulés et mène à la (pré)professionnalisation des futurs enseignants. Il existe donc des différences de représentation entre les enseignants stagiaires débutants et ceux en fin de formation en ce qui concerne les objets «objectifs de la formation » et « métier d'enseignant ».

Cette deuxième hypothèse s'interrogera non seulement sur les aspects de la formation initiale qui ont un impact sur les représentations mais également sur la façon dont cette formation permet de construire des représentations professionnelles. Elle s'intéressera également au rôle du stage dans ce processus de construction identitaire. Afin de répondre à cette hypothèse, nous limiterons notre étude aux trois objectifs de la formation de l'enseignant Kenyan soit, *apprendre à centrer l'enseignement sur l'élève, apprendre à être guide et conseiller*[2]*, développer les compétences en communication.*

Les activités, les rôles et les statuts sociaux, sont-ils culturellement assignés à chacune des catégories de sexe ? La société a depuis longtemps dictée les professions « acceptables » pour les hommes, comme distinctes de celles des femmes. Enseigner a depuis longtemps été envisagé comme un « métier

[2] En anglais, les mots « guider » et « conseiller » sont synonymes et sont souvent employés ensemble. Dans les textes officiels, aucune distinction n'est faite entre ces deux mots.

de femmes » en Afrique. Mêmes les horaires « flexibles » de cette profession (terminer l'école au même temps que son enfant, les vacances scolaires, etc.) ont été souvent pensés être en parfaite harmonie avec le « métier d'une mère » car ils lui permettaient d'être présente pour s'occuper de ses enfants, contrairement à l'homme qui devrait travailler des « longues heures » pour assurer la sécurité financière de sa famille. La société kenyane aujourd'hui, influence-t-elle toujours cette profession par le regard qu'elle porte sur elle?

Si l'on suppose que l'image de la société sur notre profession influence nos représentations de la même façon, quelles sont les différences entre les *représentations masculines* et les *représentations féminines* en ce qui concerne la formation initiale et la profession enseignante ?

Selon Mead (1934), l'identité est liée à l'image du soi que possède un individu. Pour lui, l'environnement social influence de manière fondamentale l'identité construite. Si l'on accepte que l'image que la société renvoie sur les rôles acceptables selon les rapports sociaux genrés influence l'identité et les représentations des futurs enseignants, n'y aurait il pas une différence entre la façon dont les différents sexes envisagent et s'approprient leur futur rôle ? Le genre, n'aurait il pas finalement un rôle important dans la manière dont un futur enseignant se construit une vision comme enseignant? Voici le troisième point de ma problématique qui a guidé ma troisième hypothèse.

Hypothèse III

Les identités sexuées qui sont liées à l'image renvoyée par l'environnement social sur les « métiers acceptables » dans la société kenyane influencent les représentations (sociales et professionnelles) des enseignants stagiaires inscrits dans la formation initiale à l'université Kenyatta. Ils existent donc des différences en ce qui concerne les représentations et les identités construites selon le genre.

Quoique intéressant et sans doute un sujet de thèse en soi, travailler sur l'effet des identités sexuées sur la profession enseignante n'est pas le but de ce travail. Cette troisième hypothèse s'intéresse uniquement aux différences observées à partir du corpus déjà constitué. Elle s'intéresse au *métier de l'enseignant* et à *la formation proposée* et plus précisément aux différences qui émanent de ces deux champs. Elle s'intéresse donc aux questions suivantes : Y-a-t-il des différences entre les raisons qui influencent le choix d'une formation professionnelle d'enseignant selon le genre ? Y-a-t-il des différences entre la conception du rôle d'un enseignant au sein du système éducatif ? Y-a-t-il des différences entre l'engagement en formation ? Existe-t-il des différences entre ce que l'on espère faire

après la formation d'enseignant ? Existe-t-il des différences entre les attentes de la formation selon le genre ? Voici les questions qui nous aideront à traiter cette troisième hypothèse.

Enquêter pour comprendre reste aujourd'hui la tâche nécessaire des sciences sociales et ce travail tente justement de comprendre la façon dont les représentations influencent le programme de formation initiale d'enseignants stagiaires kenyans. Selon Abric (2001) l'utilisation d'une technique unique n'est pas pertinente pour l'étude des représentations sociales. Une telle étude doit nécessairement se fonder sur une approche pluri-méthodologique qui s'articule autour du recueil du contenu, de la recherche de la structure, de la détermination et contrôle du noyau central et de l'analyse de l'argumentation. Pour dire autrement, on doit chercher à repérer et à faire émerger les éléments constitutifs de la représentation et puis les analyser.

Pour recueillir des représentations des enseignants stagiaires, nous avons choisi une approche à la fois qualitative et quantitative. Pour permettre une comparaison entre les enseignants stagiaires aux différents niveaux d'études et souligner l'influence de la formation initiale sur les représentations des enseignants stagiaires, l'enquête de terrain a été réalisée auprès des étudiants inscrits à la faculté d'éducation de *Kenyatta University* au Kenya à trois périodes différentes : à l'entrée en formation (représentations sociales), après la formation théorique et après le stage professionnel (représentations (pré)professionnelles). Les entretiens semi directifs auxquels s'ajoutaient les questionnaires ouverts et les questionnaires d'association de mots nous ont permis de faire émerger et dégager la structure de la représentation. La standardisation qui est importante dans une étude de représentations était assurée par la prédétermination des thèmes abordés. Ces thèmes ont été déterminés grâce aux premiers éléments d'analyse du corpus ainsi que notre cadre théorique. Yapo Yapi (1992) a démontré qu'il est possible de transformer du matériel qualitatif en unités de signification quantifiables**.** Ainsi à partir du questionnaire ouvert, nous avons pu introduire des éléments quantitatifs, ce qui a permis la classification des réponses obtenues. Dans un deuxième temps, les résultats du questionnaire nous ont permis d'élaborer notre guide d'entretien permettant d'approfondir les réponses des questionnaires. Concilier les questionnaires et les entretiens a permis de rendre l'analyse plus pertinente et réduire le biais éventuel possible. Parce que cette recherche vise à comprendre les finalités de la formation proposée aux enseignants stagiaires au Kenya, nous avons également effectuée une analyse de contenu et une analyse de discours des textes officiels ainsi qu'une analyse de contenu de notes de classes des quelques matières retenues comme pertinente à notre recherche. La construction de notre méthodologie est détaillée dans la chapitre IV.

NOTRE MOTIVATION

Anciennes enseignants stagiaires à l'université Kenyatta au Kenya, nous étions sans doute consciente de la « mauvaise image » de la profession de professeur et de la formation initiale des enseignants dans ce pays, même si les raisons pour lesquelles cette image persistait nous échappaient. Inscrits dans les études de français, nous rêvions de devenir traducteur, interprète, secrétaire bilingue... tout sauf enseignant. C'était donc peu surprenant que plusieurs années plus tard, dans le cadre de notre Master 2 recherche, nous avons retrouvé les mêmes sentiments parmi les enseignants stagiaires inscrits dans la formation initiale de l'université Kenyatta. Cette recherche nous a néanmoins laissé des questions en suspens ; des questions que jusqu'à là, nous nous n'étions jamais posées : *d'où venait cette mauvaise image de la profession d'enseignant* ? *Pourquoi persistait-elle* ? Grâce à cette recherche, nous avons pu constater que les représentations sociales tenues par les enseignants stagiaires influençaient énormément leurs visions de la formation ainsi que la vision d'eux mêmes comme enseignant. Ainsi, nous nous sommes rendu compte de l'importance de travailler sur les représentations sociales et professionnelles de ces stagiaires.

Pourquoi entreprendre une telle étude ? Nous avons évoqué antérieurement le manque de recherche sur les représentations sociales des enseignants stagiaires au Kenya, question pourtant importante si l'on espère modifier un programme d'étude. Deuxièmement, il nous semble important d'étudier l'influence de genre sur les représentations des enseignants stagiaires. Sans doute, l'enjeu reste d'identifier les différences de représentation, les différences influencées par les identités sexuées (du genre) et de tenter de comprendre d'où viennent ces différences. Notre dernière motivation relève de notre projet professionnel. C'est parce que nous croyons que la recherche est la clé pour avancer dans l'action (sociale, politique, économique, culturelle) que nous avons rêvé d'être enseignant chercheur… le doctorat est une première étape. Nous sommes convaincus qu'approfondir nos connaissances non seulement dans la recherche sociale mais également sur notre sujet de recherche nous permettra d'accéder à cette profession. C'est notre espoir que cette recherche puisse éclaircir la formation des enseignants non seulement au Kenya mais également dans d'autres pays africains pour éventuellement aider à la restructuration des systèmes éducatifs en place.

LE PLAN DE TRAVAIL

Le système éducatif kenyan reste largement inconnu dans le milieu français. Etant donné les liens coloniaux, il est sans surprise qu'une grande majorité d'études sur l'Afrique subsaharienne se sont centrées sur l'Afrique francophone. C'est une des raisons qui nous a poussé à commencer ce travail par une description du système éducatif Kenyan. Dans un premier temps, nous aborderons donc l'historique de l'éducation et de l'enseignement au Kenya, ainsi que le système éducatif actuel. Pour se faire, nous réaliserons un travail de recherche documentaire dans une dynamique historique.

Nous constatons que la formation des enseignants est un sujet qui se trouve à la jonction de multiples contextes. C'est pour cette raison que nous ferons appel dans ce travail à plusieurs champs théoriques. Notre objectif est de s'appuyer sur une triangulation théorique afin de dégager une définition assez stable. Le chapitre II va alors traiter la question de la professionalisation ainsi que la notion de la représentation sociale et professionnelle. Dans le chapitre III nous traiterons la formation de l'enseignant professionnel (ainsi que les théories de formation et d'apprentissage) et exposerons la formation proposée à l'enseignant stagiaire kenyan. D'une part, nous présenterons le contexte institutionnel local de *Kenyatta University* et de l'autre, nous nous appuierons sur les textes officiels kenyans afin de porter un éclairage sur le contexte national de la formation initiale proposée.

Dans le chapitre IV, nous détaillerons notre méthodologie. Nous expliciterons les méthodes de collecte de données, la construction de la grille d'analyse et les méthodes d'analyse employés.

Enfin, dans le Chapitre V, VI et VII, nous présenterons nos résultats. Le Chapitre V traitera les représentations sociales de façon générale et sera consacré aux « attitudes et valeurs professionnelles ». Dans le Chapitre VI nous nous intéresserons à l'impact de la formation sur les représentations sociales ainsi qu'à la mobilité de ces représentations. Puis au Chapitre VII nous nous intéresserons à la différenciation selon le genre. L'objectif sera d'analyser les représentations de la formation et de la profession enseignante selon les différents genres.

Dans le chapitre VIII, nous récapitulerons les objectifs de notre travail et proposerons une analyse globale de ce dernier. Nous conclurons autour des perspectives de recherche à envisager grâce aux différentes pistes dégagées tout au long de ce travail.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que plusieurs institutions de formation d'enseignants existent, cette recherche se limite à la formation proposée aux facultés universitaires et se centre sur *Kenyatta University*, la plus grande institution de formation des enseignants du secondaire au Kenya. La formation initiale d'enseignants à distance ne figurera pas dans cette recherche.

Il est important de souligner que même si cette recherche peut être pertinente dans d'autres institutions publiques de formation d'enseignants au Kenya, il est probable qu'elle ne le soit pas pour des institutions privées de formation surtout car le statut d'un enseignant stagiaire d'une université privé n'est pas identique à celui d'un étudiant inscrit dans une université publique ; les universités privées permettent une plus grande liberté dans le choix de formation à suivre contre des frais d'inscriptions très élevés.

Dans cette introduction, nous avons présenté notre question de départ, notre problématique, nos hypothèses et notre motivation. Nous avons également détaillé le plan de travail et les limites de cette recherche.

Toute recherche sur les représentations sociales souligne le fait que le contexte sociohistorique est déterminatif dans l'élaboration des représentations sociales. Cela dit, une présentation de la naissance et l'évolution du système éducatif kenyan s'impose. Le chapitre suivant s'intéressera donc au système éducatif kenyan et tentera d'appréhender, d'abord, le système éducatif d'un point de vue globale et puis présentera l'évolution de la profession enseignante au Kenya.

CHAPITRE I : LE SYSTEME EDUCATIF KENYAN

1.0 Une présentation du système éducatif Kenyan

La tentative de nombreux gouvernements africains à fournir une éducation de qualité est aujourd'hui freinée par le manque d'intérêt pour la profession de professeur. Les travaux déjà entrepris sur ce sujet révèlent une forme de résistance latente à l'égard de la formation ainsi que de la profession d'enseignant non seulement de la part des enseignants mais également de celle des enseignants stagiaires (MoEST, 2004, KESSP, 2005). Cette résistance se traduit par une grande pénurie d'enseignants. En effet, parmi bon nombre d'enseignants titulaires ou non, la formation est ressentie comme une imposition et non un choix personnel (Kenya commission for higher education, 1989, Lockheed et al., 1991, KESSP, 2005). Ce désintérêt pour la profession a été justifié par plusieurs raisons: une rémunération insuffisante, peu d'opportunités pour une mobilité sociale, des conditions de travail difficile tel que le manque de matériels pédagogiques adaptés, les grands effectifs d'élèves, etc. Pourtant, il y a peu, être professeur et surtout professeur dans le second degré était un statut recherché. L'enjeu principal de cette partie consiste donc à comprendre la façon dont le statut de l'enseignant au Kenya a évolué et de cerner le rôle que la société a joué dans cette évolution. Ce chapitre tente d'instaurer une perspective critique sur le développement de la formation des enseignants. Comprendre le statut de l'enseignant au Kenya aujourd'hui et les directions dans lesquelles ce statut s'est modifié implique nécessairement une analyse sociohistorique de l'apparition de cette profession depuis ses racines ainsi que des conditions dans lesquelles il a été modifié. Afin d'y parvenir, nous allons présenter l'évolution de la profession enseignante à travers trois périodes cruciales : la période précoloniale, la période coloniale et la période postcoloniale.

1.1 La période précoloniale.

Plusieurs travaux sur l'éducation en Afrique démontrent l'inexistence d'un système éducatif structuré en Afrique avant la colonisation (Bogonko, 1992, Sikounmo, 1995). En effet, si l'on remonte dans le temps, nous nous apercevons que l'éducation avant la colonisation était une affaire communale ; chaque membre de la société était responsable de l'éducation de l'enfant. L'éducation dans la société traditionnelle visait (Adeyinka et Adeyemi, 2003, Bogonko, Ibid.) :

- La préparation à la vie adulte

- La fonctionnalité – cette éducation était censée adapter les enfants à leur environnement physique
- La vie en communauté – l'éducation avait l'objectif de promouvoir la vie en communauté et le « partage égal » de tâches.
- La pérennité – L'éducation visait la transmission de connaissance d'une génération à une autre.
- Une éducation holistique – l'éducation devait s'intéresser au développement intégral de l'enfant (cognitif, social, physique, psychologique, et ainsi de suite).

Etant directement liée aux besoins de la société, l'enfant apprenait les savoirs nécessaires afin de pouvoir, plus tard, accomplir à son tour son rôle d'adulte. Le contenu d'apprentissage se transmettait oralement de génération en génération. L'élève apprenait ce que sa communauté attendait de lui par rapport à la culture et les traditions de son peuple. Une éducation de qualité n'était pas uniquement celle qui permettait la maîtrise des tâches sociales mais également celle qui inculquait les valeurs socioculturelles de la société (honnête, travailleur, serviable, etc.) L'imitation, tout comme des activités variées de recréation telles que la musique, la danse, le chant, et l'art jouaient un rôle important dans l'apprentissage; ils permettaient la rencontre et forgeaient l'esprit de coopération dans les communautés. L'existence d'une division sexuelle de travail dictait ce que chacun devait apprendre selon son genre pour pouvoir accomplir sa future tâche. Ainsi, les garçons apprenaient les tactiques nécessaires à la survie et à la protection de leurs familles telles que la culture, la garde des animaux, la chasse, la conservation de la nourriture, la construction des maisons et la fabrication des objets utiles. Quant aux filles, elles apprenaient comment s'occuper de leurs foyers (maison, mari et enfants).

L'éducation de chaque communauté variait pour la simple raison que l'on apprenait ce qui était nécessaire pour vivre dans son environnement immédiat. Ainsi, les tribus pastorales tels que les *Masaïs* et les *Rendilles* apprenaient à s'occuper d'animaux, à travailler le cuir et à maîtriser les saisons pour savoir quand quitter un endroit pour un autre plus favorable tandis que des tribus agricultrices tels que les *Abaluhyias* et les *Kikuyus* apprenaient la bonne saison pour semer, désherber, récolter, etc. (Bogonko, Ibid.) Ainsi, l'éducation proposée était directement liée aux préoccupations anticipées des individus concernés. Organisée d'une manière progressive, les enfants apprenaient dans des étapes prédéfinies ; plus on grandissait, plus les étapes devenaient complexes. A chaque âge (niveau – âge group), il y avait quelque chose à apprendre ; une fois maîtrisé, l'enfant progressait au niveau suivant. L'éducation traditionnelle kenyane était une éducation non formelle ; il n'existait ni classes, ni examens. L'élève apprenait sur le terrain – les champs, la ferme, la cuisine... . L'échec comme l'on le

connaît aujourd'hui n'existait pas car l'enfant apprenait jusqu'à la maîtrise d'une tâche donnée. La notion de redoublement était une notion inexistante.

Dans ce milieu, l'éducation avait le rôle de promouvoir la vie en société et donc la vie commune. L'individualisme n'était pas encouragé, un fait que Bogonko (Ibid.) critique car malgré la pertinence de cette éducation (liée aux contextes sociaux, politiques et économiques d'une tribu ou d'un groupe donné), elle ne permettait pas l'innovation ou l'expérimentation individuelle.

Chaque membre de la société avait son rôle à jouer au sein de la société, un rôle considéré important pour le bien être de la société. Le statut social n'était pas déterminé par le métier ou l'occupation car chaque membre était censé jouer un rôle important et bien défini au sein de la société. Il apparaît donc que l'éducation traditionnelle africaine se manifestait comme un enjeu social ; l'éducation était envisagée comme un outil de préservation – la préservation de rites traditionnels, des coutumes, des connaissances pensées cruciales à la survie d'un peuple et d'un savoir passé d'une génération à une autre. Toute activité était tournée vers une éducation pratique pour la vie.

Durant cette période, chaque adulte était considéré enseignant. Censé être le devoir de toute la société, éduquer n'était pas limité à la famille immédiate même si c'est là où elle commençait. Chaque membre adulte de la communauté était censé guider l'enfant et tout adulte était alors considéré comme un éducateur potentiel. Les adultes avaient donc une place importante dans la société comme détenteurs de la sagesse. Dès son enfance, l'enfant africain apprenait à respecter ses ainés. Les liens hiérarchiques assez rigides structurés selon l'âge existaient au sein de cette société ; plus on était vieux, plus on était sage et plus on était respecté. La notion de l'enseignant comme on la connaît aujourd'hui n'existait pas dans ce système d'éducation peu structuré.

Cependant, même si la plupart de structures d'éducation étaient non formelles, il existait des structures de formation plus ou moins organisées. Les métiers tels que médecin, prophète, ou quincaillier nécessitaient les stages chez les maîtres qui étaient censés guider le stagiaire jusqu'à la maîtrise d'une profession donnée. Ainsi, on découvre les premiers « enseignants professionnels » au sein de la société africaine. Ces maîtres étaient reconnus comme étant en possession d'un savoir spécifique et étaient rémunérés pour transmettre ce savoir. Un élève apprenait par et dans la pratique, *Learning by doing* (Dewey, 1938) même si la pédagogie traditionnelle qui traitait l'enfant comme un *tabula rasa* était la méthode privilégiée. Il faut préciser que dans les cas où un enfant suivait ces cours « privilégiés », ce n'était pas dans le but d'assurer une mobilité sociale mais plutôt parce qu'il « avait été choisi » soit par

son héritage (des métiers qui passaient de père en fils) soit par sa possession de certaines qualités charismatiques.
L'arrivée de l'islam et du christianisme a influencé l'éducation traditionnelle en introduisant des nouvelles formes d'éducation centrées sur la religion.

1.1.1 L'influence religieuse sur l'éducation traditionnelle

L'influence islamiste sur l'éducation au Kenya était réellement ressentie à partir du VIIIe siècle. Suite au commerce sur les bords de l'océan indien par les commerçants arabes et persans, l'islam était la première influence non africaine au Kenya. Cependant, cette influence était uniquement ressentie sur les villes côtières car le système de transport était très mal développé, limitant l'accès à l'intérieur du pays (Bogonko, Ibid.). De plus, les islamistes étaient intéressés par le commerce d'esclaves et selon leur religion, il ne pouvait pas rendre en esclavage un converti qui était considéré comme un « frère religieux ». Ils n'étaient donc pas motivés pour gagner des disciples religieux. N'étant pas très répandu au Kenya, nous ne nous attarderons pas sur l'influence islamiste sur l'éducation indigène au Kenya ; nous nous adresserons plutôt à l'influence des missionnaires chrétiens sur cette dernière.

Au cours du XIXe siècle, les missionnaires chrétiens qui constituent la deuxième influence non africaine sont arrivés au Kenya. En 1844, le premier missionnaire chrétien, Johann Ludwig Kraft est arrivé à Mombasa. Il s'est vite rendu compte de la difficulté à convertir les tribus sur la côte, étant donné que ceux-ci étaient déjà sous l'influence des forces islamistes ; il fallait donc tenter d'accéder aux communautés à l'intérieur du pays (Strayer, 1978). Ces premiers missionnaires considéraient les africains indigènes comme des hommes primitifs, barbares et sans culture non seulement parce que leurs coutumes leurs semblaient « bizarres » mais aussi parce que pour l'homme occidental, être éduqué symbolisait posséder une éducation formelle, c'est-à-dire, être capable de lire et d'écrire (alphabète) ; ceci n'était pas le cas pour les indigènes. Pour le missionnaire, la croyance en des dieux traditionnels était un signe de barbarie qu'il fallait arrêter à tout prix afin de « gagner des disciples pour Dieu ». La préoccupation principale de ces missionnaires était donc de convertir les « barbares » en introduisant la religion chrétienne. Pour y parvenir, les écoles étaient indispensables. Afin de permettre aux nouveaux convertis d'accéder à la bible, la transmission des savoirs fondamentaux (lecture, calcul, écriture) pour la population indigène était primordiale. L'éducation secondaire n'était pas nécessaire.

La progression vers l'intérieur était longue mais avec la construction d'un rail qui traversa le pays en reliant le Kenya à l'Ouganda en 1895, l'intérieur du pays s'est ouvert permettant ainsi l'accès aux tribus auparavant « protégés ».

Avec l'arrivée des missionnaires chrétiens et le progrès de l'éducation chrétienne, les missions se sont rendu compte de l'importance de fournir les enseignants afin de mieux propager le message de Dieu ; elles ont vite compris que l'évangélisation ne pouvait être assurée que par les africains. Ainsi est née la notion de l'enseignant au sein du système éducatif kenyan. La construction des missions a donc donné naissance aux structures accompagnées pour former les enseignants. Pourtant, la mise en place des structures de formation était assez lente et les efforts de missions étaient souvent frustrés par le manque de financement (Strayer, Ibid.). De surcroit, enseigner n'était alors pas considéré comme un travail professionnel mais plutôt comme un métier qui permettait aux missionnaires de gagner le plus d'âmes possibles pour leur cause en utilisant des « assistants » indigènes. Néanmoins, pour la première fois, on assiste à la désignation des personnes spécifiques pour servir comme enseignant et l'on voit une formation proposée à ceux-ci afin de les préparer à réussir leur rôle. Les écoles étaient alors dirigées par l'église qui exerçait un grand pouvoir sur l'entrée en formation ainsi que sur la formation proposée aux enseignants. Toutefois, il faut préciser que le métier restait peu professionnel du point de vue d'accès tout comme de la formation proposée. En effet les enseignants étaient sélectionnés selon des critères religieux. L'enseignement de la Bible constituait une partie clé de l'éducation et un bon enseignant était alors déterminé par ses valeurs chrétiennes et par sa participation active dans la vie religieuse. Son rôle principal était de démontrer aux élèves comment il fallait se comporter. Ainsi, l'enseignant est devenu un « outil » de l'église, un moyen de propager la religion chrétienne à une majorité. En ce qui concerne la formation, l'enseignant apprenait soit en observant des enseignants pratiquants soit grâce à quelques stages informels organisés pendant les vacances scolaires (Bogonko, Ibid.).

En même temps, la concurrence entre les différentes missions chrétiennes et la course pour les âmes et les régions kenyanes était rude, ce qui s'est traduit par une formation inefficace de l'enseignant ; cet enseignant était rapidement formé par les missionnaires pour pouvoir à son tour propager la religion chrétienne. Suite au besoin pressant des enseignants dans les écoles, les missions ont été amenées à expérimenter une nouvelle stratégie afin de faire face à ce défi de taille ; leurs meilleurs élèves ont été envoyés pour être enseignant/évangéliste (Bogonko, Ibid.) sans formation préalable jugée non nécessaire. Ces nouveaux enseignants, non formés au départ vont apprendre à enseigner sur le terrain

et vont suivre des programmes de formation pendant les vacances scolaires. En 1920, la majorité des enseignants sont non formés.

On remarque donc que la notion de l'enseignant apparaît véritablement avec les missionnaires chrétiens même si celui-ci est loin de l'image de « l'enseignant professionnel » que l'on connaît aujourd'hui. Durant cette période, être enseignant ne nécessite pas forcement une formation spécialisée et même quand celle-ci est organisée, elle est de courte durée pendant les vacances scolaires. De plus, aucun programme durable de formation n'existe.

Il semble important de préciser que fournir des enseignants pour les écoles chrétiennes était freiné par la réticence des africains à servir dans des missions à cause de la discrimination sociale, raciale et économique au sein de ces missions (Strayer, Ibid.). De surcroit, la religion chrétienne qui critiquait les coutumes traditionnelles en place était regardée d'un œil suspicieux et toute personne « qui se respectait » s'éloignait de cette religion. Ainsi, on trouve que la plupart des recrutés pendant la première moitié du 19eme siècle se sont convertis soit pour éviter des normes culturelles (par exemple le mariage forcé pour les femmes *Kikuyus*) soit pour rechercher une alternative « facile » à des moyens traditionnels de la mobilité sociale (Ibid.). L'école devient un moyen d'échapper au travail manuel.
Apparaît donc l'idée que l'éducation missionnaire est pour les « ratés » de la société. Cette impression de l'éducation chrétienne pendant la période précoloniale est répandue en Afrique ; l'auteur Nigérian Chinua Achebe l'illustre bien dans son roman *Things fall apart* où le caractère principal Okonkwo, un « leader de peuples », découvre que son fils Nwoye a été converti par des missionnaires chrétiens, et tente de l'étrangler en se demandant comment lui, un « homme total » aurait pu donner naissance à un tel fils.
Malgré une grande réticence des peuples africains à accepter cette nouvelle religion, vers la fin du 19eme siècle, les convertis augmentent en même temps que l'influence britannique sur le territoire. Tous les nouveaux convertis, qu'ils soient enseignants ou non sont néanmoins peu appréciés par la majorité des peuples indigènes durant cette période mais s'ils sont critiqués, c'est pour avoir délaissé les coutumes traditionnelles et non pour leurs nouvelles occupations.

1.2 La période coloniale

Le Kenya est devenu une colonie britannique en 1895. En 1903, dans le but d'encourager la présence des colons dans le pays, le commissionnaire du protectorat de l'Afrique de l'est, Sir Charles Eliot lance une campagne qui réussit à attirer un grand nombre de colons. L'afflux des colons nécessitait donc une

main-d'œuvre locale, ce qui a à son tour influencé l'éducation proposée aux indigènes. Durant les années de la colonisation, l'éducation au Kenya était déterminée par l'évolution sociale, économique et politique du territoire britannique. L'éducation visait l'apprentissage de base et était assurée par les missionnaires car les colons demandaient une main d'œuvre efficace et docile (Charton, 2003). L'éducation académique qui était liée à la promotion sociale était réservée aux communautés immigrées.

Il est nécessaire de préciser que l'éducation intellectuelle proposée jusque là était très limitée.

En effet, même si les colons souhaitaient une main d'œuvre locale et donc une éducation technique, les missions chargés d'éduquer les africains préféraient eux une éducation religieuse. Ils se limitaient donc à une éducation de base de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique et se concentraient sur une éducation religieuse. Pour eux, l'éducation technique méritait une deuxième place. Cependant, le gouvernement colonial avait constaté que l'éducation proposée aux africains était insuffisante pour leur permettre d'être efficace même pour les postes les plus banals tels que « compter les huttes pour pouvoir calculer la taxe d'hutte » (Bogonko, Ibid.). Parce que ce même gouvernement s'intéressait lui aussi à une main-œuvre locale pour assurer le bon déroulement de la colonie, il était impératif qu'il s'implique dans l'éducation proposée par les missions. Sachant que les missions avaient souvent des difficultés financières, une politique qui subventionnait les écoles missionnaires à condition qu'elles assurent l'éducation technique et professionnelle, c'est-à-dire, l'éducation censée produire des employés de bureau, des maçons, des charpentiers et ainsi de suite, a été mise en place.

Les écoles bâties pour les kenyans étaient donc censées répondre aux besoins économiques de la colonie. Ainsi, les écoles dans les villes kenyanes telles que *Narok* et *Kajiado* étaient censées produire de la « *ghee* », une huile spéciale à base de lait de vache qui était exportée ; les *Masaïs* ont été formés dans l'amélioration des produits en cuir pour le marché mondial et les écoles en *Tambach* étaient spécialisées pour promouvoir l'agriculture. Ces écoles ont existé en parallèle avec les écoles de missions. Cette accentuation pour l'éducation « pratique » et non « académique » a sans doute freiné le développement intellectuel : *Tambach* a mis 12 ans pour présenter son premier candidat aux examens de fin d'école primaire (Bogonko, Ibid.).

A partir des années 1910, les kenyans ont commencé à rejeter l'éducation qui leur était proposée car pour eux, un futur prometteur était lié à une formation intellectuelle et non une formation technique. Contrairement aux souhaits des colons, les kenyans indigènes désiraient une éducation qui pouvait les préparer pour assumer les emplois administratifs ou les postes d'enseignants (Bogonko, Ibid.). On constate que contrairement à la période précoloniale, les bénéfices à tirer d'une éducation missionnaire

pendant la période coloniale étaient plus reconnues ; cette éducation était censée être la clé pour pouvoir décrocher un poste administratif considéré moins fatiguant que le travail de la ferme, tout en étant mieux rémunéré (Ibid.). On assiste donc au déclin de la résistance à l'éducation missionnaire ; à sa place nait la notion d'éducation comme un investissement d'un point de vue social et économique. Pour cette communauté frustrée et marginalisée, l'éducation académique est perçue comme un moyen d'accéder à la promotion sociale (Charton, Ibid.). En effet, un ancien élève « éduqué » qui « comprend le monde occidental » est vite reconnu comme un leader, donnant naissance à une nouvelle élite africaine. Petit à petit, les anciens hommes de pouvoir tels que les prêtres et les médecins ont commencé à perdre leur pouvoir. Ainsi, la nouvelle éducation est devenue indicative de la classe sociale et un outil clé dans la quête de la mobilité sociale.

Quoi que les africains indigènes s'intéressent de plus en plus à cette nouvelle éducation, ils ne renoncent pas pour autant à leurs coutumes traditionnelles alors quand l'excision des filles est interdite, c'est la guerre déclarée. L'excision des filles, un rituel important de plusieurs communautés Kenyanes était interdite par les pouvoirs coloniaux en 1929. Toute famille qui ne respectait pas cette directive n'avait plus accès aux écoles missionnaires. Suite à cette interdiction, plusieurs mouvements de résistance se sont fondés (Bogonko, Ibid.). A partir des années 1930, des initiatives éducatives originales ont été mises en place. Ces initiatives qui proposaient des modèles alternatifs d'éducation rejetaient le monopole missionnaire et utilisaient l'anglais comme langue d'enseignement et non les langues locales utilisées dans le système colonial (Merle, 1963, Charton, Ibid.) ; les écoles indépendantes étaient nées. Les écoles indépendantes se sont distanciées de l'éducation technique et ont modifié l'éducation religieuse pour préserver leurs coutumes traditionnelles. Comme le constate justement Charton (Ibid.), les Africains ont vite compris que l'acquisition des mêmes diplômes était un moyen de se hisser au même rang social. Les fonds spéciaux ont été constitués pour financer des écoles supérieures et des études supérieures aux élèves les plus méritants (Merle, Ibid.).

Dans la lutte pour le droit à l'éducation pour l'enfant kenyan, les missions chrétiennes peuvent être félicitées car ce sont leurs anciens élèves qui ont mené la campagne contre la « non éducation » de l'africain en demandant une éducation académique égale à celle proposée aux européens et aux indiens dans la colonie. Dés les années 1920, les associations politiques menées par ces anciens élèves ont proliférées pour demander une meilleure éducation pour les peuples kenyans (Bogonko, Ibid.).

Certes, l'éducation occidentale a permis d'envisager différemment l'ascension sociale mais en introduisant des nouvelles formes de mobilité, elle était responsable de la destruction de la société

traditionnelle. Or, petit à petit les élèves qui avaient suivi cette éducation ont commencé à questionner leurs coutumes traditionnelles et se sont trouvé pris en tenaille entre leur idéal culturel qui promouvait la vie collective et la réalité existentielle à laquelle ils se heurtaient. Progressivement, les « enseignants » traditionnels (parents, grand parents, membre de la société,) ont été défiés, et d'autant plus si eux n'avaient pas accepté la nouvelle religion et/où éducation. Parmi les parents qui avaient accepté cette nouvelle forme d'éducation, la situation n'était pas mieux ; ces derniers ont essayé d'éduquer leurs enfants selon les nouveaux modèles mais parce que cette éducation leur était étrangère, ils se sont retrouvés perdus entre deux mondes – sans volonté pour assurer l'éducation traditionnelle mais incompétent pour assurer l'éducation nouvelle (Bogonko, Ibid.).

Le « nouvel enseignant » est devenu donc crucial afin d'assurer cette éducation. Avec l'acceptation de plus en plus répandu de l'éducation missionnaire, être enseignant apparait comme un travail « plutôt pas mal » même si ce fait est sans doute lié à la facilité d'accès à cet emploi pour l'africain indigène. L'enseignant est alors considéré un savant (lié surtout à sa capacité de communiquer dans la langue anglaise et à sa capacité de lire et d'écrire) et possède un statut social élevé, en tout cas, plus élevé que les africains non éduqués ; il devient alors un membre respecté de sa communauté. De surcroit, pour pouvoir décrocher certains postes tels que chef de village au sein de l'administration coloniale, il faut avoir travaillé auparavant comme enseignant missionnaire ou employé administratif, ce qui augmente l'attrait pour la profession.
L'enseignant apparaît donc comme le « sauveur » de la société étant donné sa capacité à assurer un futur prometteur aux africains en quête d'une ascension sociale. Les africains demandent alors d'être formés pour être enseignant, un travail qu'ils considèrent désirable. Cependant, la formation des enseignants proposée par les missionnaires reste médiocre et peu structurée (Ibid.).

En 1925, suite aux recommandations d'un rapport de la commission d'éducation de 1919 et du rapport de Phelps-Stokes de 1924 demandant au gouvernement de jouer un rôle plus actif afin d'améliorer la formation des enseignants et par la suite la qualité de l'éducation africaine, le gouvernement ouvre le *Jeanes School*. Cette institution avait pour objectif de fournir les enseignants aux écoles missionnaires ainsi qu'aux écoles gouvernementales. La méthode *Jeanes* était la méthode utilisée par les établissements de formation des enseignants afro-américains aux Etats-Unis. Un enseignant formé par le *Jeanes School* devenait un directeur des écoles de village et un leader dans les affaires de la communauté. (Bogonko, Ibid.). Le *Jeanes school* était donc la première tentative à professionnaliser le métier de l'enseignant en proposant une formation spécialisée d'enseignant.

Dans les années 1930, les institutions de formation des enseignants ont augmenté. En 1931 par exemple, il existait 15 institutions de formation de maîtres ; 12 étaient gérées par les missions chrétiennes et 3 par le gouvernement colonial (Ibid). Toutefois, les problèmes de financement continuent à empêcher la bonne préparation des enseignants. Face à l'incapacité des écoles à combler adéquatement leurs besoins en personnel enseignant, il devient nécessaire, encore une fois, d'embaucher les enseignants non expérimentés. De surcroit, même si la formation est plus structurée, elle reste pour la plupart superficielle et consacrée aux enseignants du premier degré ; la majorité des enseignants du secondaire sont alors les expatriés.

En 1936, le gouvernement fournit des subventions afin de permettre la mise en place des institutions centrales pour la formation efficace des enseignants de l'école élémentaire. En 1939, les fondateurs des écoles dites indépendantes décident à leur tour d'ouvrir la première institution de formation d'enseignants. Appelée *The Kenya African Teachers College*, cette institution forme les enseignants africains de l'Afrique de l'est et de l'Afrique centrale (Merle, Ibid.). Malgré l'augmentation des institutions de formation d'enseignants, les années 1930 ont été marquées par les fermetures fréquentes de ces établissements, à l'exception de *Jeanes School* (Bogonko, Ibid.).

Après la deuxième guerre mondiale, le nombre d'enseignants formés a commencé à chuter. Le meilleur niveau d'enseignant était le T2. Un enseignant de ce niveau enseignait dans les niveaux inferieures de l'école secondaire (équivalent au collège) ou dans les grandes écoles primaires. Le niveau T3 était acquis après 2 ans de formation après l'éducation primaire. Le niveau le plus bas, T4, était acquis après six ans d'éducation primaire et un an de formation d'enseignant. Ces enseignants servaient dans l'équivalent de l'école élémentaire.

Afin de résoudre le problème d'éducation des africains et de trouver des solutions pour améliorer celle-ci, les pouvoirs coloniaux chargent monsieur Beecher de fournir un rapport sur la situation d'éducation du pays. Comme constate Bogonko, le rapport Beecher de 1949 a été critiqué pour ne pas traiter le problème de l'éducation primaire des africains ; l'élève kenyan avait 4 ans d'éducation primaire après lesquels il devait réussir un concours national pour continuer ses études de la cinquième à la septième année d'étude. En revanche, les élèves européens et asiatiques ont eux eu 7 ans sans interruption d'études primaires. Néanmoins, le rapport a été félicité pour être le premier à proposer l'éducation secondaire pour l'élève kenyan. Toutefois, l'expansion des écoles secondaires a été très lente, ce qui a eu des répercussions sur son accès ; les examens d'entrée en école secondaire sont alors devenus très compétitifs, renforçant le système élitiste du nouveau système éducatif kenyan.

En 1949, l'augmentation des écoles secondaires suite au rapport Beecher ont révélé un manque d'enseignants pour l'école secondaire. En effet, jusque là, aucune institution de formation des enseignants du secondaire n'existait dans le pays, ce qui s'est traduit par un manque crucial des enseignants du niveau T2 (collège) et ceux de T1 (lycée). Le seul centre de formation des enseignants du secondaire existait à *Makerere university* en Ouganda, une université qui était censée former des enseignants du secondaire du Kenya, Ouganda, Tanzanie et Zanzibar. Il fallait réussir l'examen terminal des études secondaire – *Cambridge School Certificate* (CSC) – avant de postuler pour une place à *Makerere*. L'entrée à *Makerere* était très compétitive. Ceux qui ont été sélectionnés ont poursuivi les études soit dans les Humanités (Sciences de la société), soit dans les Sciences (Sciences dures) pendant deux ans après lesquels ceux qui voulaient être enseignant devaient suivre une formation professionnelle d'enseignant pendant un an. Après avoir été formés à *Makerere,* les enseignants recevaient le niveau T1 et ont servi dans les lycées et les institutions de formation des enseignants au Kenya. Bogonko (Ibid) constate qu'il y avait très peu de femmes en formation à *Makerere university*. Il cite par exemple qu'en 1952 il n'y avait qu'une femme qui suivait la formation d'infirmière ; en 1956, leur nombre avait augmenté à 8. Ceci n'était pas le cas dans la formation des enseignants du niveau T3 et T4 où une bonne partie d'étudiants étaient du sexe féminin. Apparaît donc des différences importantes entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Enseigner à l'école primaire représente un métier peu valorisé et peu rémunéré qui exige un faible niveau de formation. En revanche, l'enseignant du secondaire apparaît comme un professionnel qui est hautement formé pour assurer des fonctions importantes. Apparaît également la grande sélectivité du métier d'enseignant du second degré contrairement à l'accès relativement facile au métier d'enseignant du primaire. Une troisième différence non négligeable est celle du genre ; l'enseignant du primaire est féminin, celui du secondaire masculin.

Malgré ces différences, il faut préciser que la majorité de la population n'avait pas accès à l'école, or, être enseignant signifiait un passage par l'éducation occidentale et assurait une certaine mobilité sociale. Malgré les différences entre les enseignants du premier et ceux du deuxième degré, les enseignants sont estimés dans la société. Appelés « *mwalimu* »[3], on leur demande conseil « on leur demande leurs avis sur les choses importantes ; ils nous aident dans les démarches administratives ; ils nous aident à lire ou à écrire nos courriers... ».

[3] Si « *mwalimu* » est le mot swahili de l'enseignant, il est souvent utilisé comme signe de respect pour celui qui guide et conseil. Un leader est par exemple appelé *mwalimu*. Le premier président de la république démocratique de Tanzanie Julius Nyerere très reconnu en Afrique pour ses qualités de leader a souvent été connu simplement comme « *mwalimu Nyerere* »

Il est nécessaire de préciser que cette estime n'était pas lié à la situation économique des enseignants (l'enseignant n'était d'ailleurs pas bien rémunéré) mais plutôt à la reconnaissance de sa place comme membre clé de la société. Or, l'enseignant est « pauvre » mais il est fort apprécié par les membres de sa communauté qui le « remercie » régulièrement en lui envoyant des « petits cadeaux » selon leurs moyens.

Bogonko (Ibid.) constate que malgré la formation d'enseignants du secondaire à *Makerere university*, le gouvernement colonial n'a jamais réussi à fournir assez d'enseignants qualifiés pour le simple fait qu'il n'existait qu'une minorité des kenyans qui avait réussi à poursuivre cette formation. Ce fait est à peine surprenant si l'on considère que l'éducation secondaire au Kenya était presque inexistante jusqu'en 1949 et l'éducation primaire préparait les élèves à entrer dans le marché du travail pour fournir la main-œuvre locale une fois l'éducation primaire achevée. Toutefois, les écoles secondaires ont continué à augmenter et à avoir recours aux enseignants non formés.

Suite aux recommandations de Beecher pour une institution de formation d'enseignants du second degré dans le pays, *Kagumo college* était fondé en 1950. Comme *Makerere*, seuls les étudiants qui avaient réussi le concours d'études secondaires – *Cambridge Secondary Certificate* (CSC) - ont été sélectionnés. La première classe a commencé avec 17 étudiants. Pendant cette période, l'enseignant africain diplômé est tellement rare au Kenya que quand deux étudiants africains reviennent d'une formation en Angleterre en 1951, ils reçoivent une mention spéciale dans le rapport annuel du ministre de l'éducation (Bogonko, Ibid.). Une deuxième institution *Siriba* commence plus tard à former les enseignants du secondaire.

Les années 1950 au Kenya ont été marquées par la lutte pour l'Independence. Un mouvement consacré à la lutte d'indépendance – le *Mau Mau freedom movement* – a particulièrement perturbé les pouvoirs coloniaux. Les enseignants considérés « les cerveaux » du mouvement ont été punis par l'emprisonnement, les attaques physiques ou la mort. En 1954, 35 enseignants avaient été tués ou blessés, 133 emprisonnés et 59 détenus pour les offenses contre le gouvernement (Bogonko, Ibid.). Les attaques contre les enseignants démontrent la crainte du pouvoir colonial à l'égard des enseignants africains considérés avoir beaucoup d'influence sur les peuples kenyans.

Malgré la situation coloniale tendue, les écoles secondaires ont continué d'augmenter même s'il n'existait que deux institutions nationales – *Kagumo* et *Siriba* - qui formaient les enseignants du niveau T1 et T2. En même temps, les candidats aux concours de l'école primaire – *Kenya African*

Preliminary Examination (KAPE) - qui n'avaient pas réussi à décrocher une place dans les écoles secondaires ont continué de postuler et d'être acceptés aux institutions de formation des enseignants (T3 et T4). Etre enseignant de niveau T3 ou T4 ne nécessitait pas une longue formation, nous l'avons déjà constaté ; en effet, ceux-ci étaient considérés être parmi les cadres les plus bas de l'administration Kenyan.

Progressivement, l'école a remplacé les structures traditionnelles en place et est devenu le moyen de socialisation dominante. Ceci témoigne de l'intérêt porté à l'instruction académique et à l'éducation occidentale. L'école s'est donc imposée comme lieu privilégié d'éducation. Néanmoins, plus les années avancent, plus les africains se battent pour une éducation juste. En 1960, leur cause est fortifiée quand lors de la réunion internationale d'UNESCO à Addis Ababa en Ethiopie, l'éducation est déclarée un droit à chaque enfant. Le colloque recommande l'Education Pour Tous avant 1980 ainsi que la modification de l'éducation proposée aux africains pour que celle-ci soit pertinente et de qualité. Egalement recommandée est une formation spécialisée adaptée aux enseignants.

Dans les années 1960, face aux écoles secondaires en rapide expansion, des professeurs formés pour répondre aux besoins éducatifs manquent crucialement. En 1960, le *Teacher for East Africa Project* (TEA) est fondé. Cette initiative née d'un partenariat Anglo-américain visait à former les enseignants américains qui devaient intervenir dans les écoles en Afrique. Les candidats sont alors sélectionnés et formés en Amérique dans le but de former à leur tour les futurs enseignants africains. Ces enseignants ont aidé au développement de l'éducation secondaire dans le pays. Néanmoins, le problème d'enseignants n'était pas pour autant réglé.

A la veille de l'indépendance se révèle la nécessité de changer les mentalités coloniales et à sa place, promouvoir la pensée indépendante. L'enjeu est de taille. Il s'agit de rompre avec un discours colonial selon lequel les africains seraient moins compétents et de produire des africains capables de prendre la direction du pays en main Or, il devient important de reformer le système éducatif africain et de préparer les enseignants adaptés.

1.3 La période post coloniale

En 1963, le Kenya est devenu une république indépendante. Dès son indépendance, nombreuses reformes éducatives ont été mises en place afin d'augmenter la quantité des institutions scolaires ainsi que d'améliorer la qualité de l'éducation. A la rentrée de 1964, la République a accueilli plus d'un

million d'élèves, soit deux fois plus qu'en 1957 et quatre fois plus qu'en 1948 (Bogonko, Ibid.). Avec l'indépendance, le nouveau gouvernement kenyan s'est vite rendu compte qu'il avait hérité de nombreux problèmes éducatifs ; l'éducation de l'élève africain avait été abandonnée si longtemps que la majorité de ses élèves était analphabète. Un premier pas était alors de rendre l'éducation accessible à tous les enfants - 7 ans d'étude continue - contrairement au passé où les élèves africains n'avaient que 4 ans d'études après lesquelles ils devaient réussir un concours pour pouvoir continuer à la cinquième année. En ce qui concerne l'éducation post primaire, les écoles secondaires étaient presque inexistantes et la seule université se trouvait en Ouganda.

Après des années de frustration, le gouvernement était chargé de satisfaire la soif éducative des peuples kenyans tout en développant un programme d'éducation permettant de répondre aux besoins du jeune état (Charton, Ibid.). L'émergence du système scolaire kenyan a été une imposition d'un système éducatif considéré supérieur ; un transfert du modèle éducatif anglais. L'école ainsi importée est apparue donc comme un vecteur essentiel qui diffusait des valeurs occidentales, ce qui a mené à une mutation des mentalités et à l'érosion des structures traditionnelles en place (Charton, 1997). Après l'indépendance, l'éducation coloniale est donc critiquée pour préparer les africains à vivre comme des européens dans un monde africain (Bogonko, 1992). Pour dire autrement, on reproche à l'école d'être inadaptée aux réalités africaines.
Dès la première semaine d'indépendance, une commission gérée par Monsieur Simon Ominde a été établie. Son rôle était d'évaluer les écoles primaires et secondaires afin d'améliorer l'éducation nationale. Parmi ses propositions figuraient (*Republic of Kenya*, 1964, cité par Ogula, 2002) :

- L'intégration des écoles raciales
- Un programme éducatif lié à la situation actuelle
- L'établissement d'un système d'éducation 7-4-2-3[4]
- L'apprentissage obligatoire de la langue Swahili
- L'utilisation de l'anglais comme langue d'instruction

Si l'on croit Charton (Ibid.), les deux grands rôles assignés à l'éducation après l'indépendance étaient :

a) Diffuser et enraciner les valeurs de la nouvelle société (nationalisme, unité, démocratie et honnêteté).

[4] Le système 7-4-2-3 était un programme éducatif qui proposait sept ans de l'éducation primaire, 4 ans de l'éducation secondaire, 2 ans d'une éducation post secondaire et trois ans d'éducation supérieure.

b) Assurer l'intégration nationale et le développement du pays.

De plus en plus, l'accent était mis sur l'importance de l'éducation pour le développement du pays. Suivant le désir des peuples, c'est à peine surprenant que le premier président du pays, Jomo Kenyatta, ait placé l'éducation au centre de sa stratégie politique : « Nous devons travailler plus dur afin de combattre nos ennemis : l'ignorance, la maladie et la pauvreté. C'est pourquoi je lance cet appel : HARAMBEE ! Travaillons dur et ensemble pour notre pays, le Kenya [5]» (Kenyatta, 1965, p 7).

Comme l'explique Charton, la philosophie « *Harambee* » était une stratégie politique qui demandait la participation de tous les peuples Kenyans pour construire le pays. L'expansion de la scolarisation primaire reposait sur les efforts de la population tandis que le gouvernement se concentrait sur l'éducation secondaire et supérieure. Suite au désir de l'éducation, de nombreuses nouvelles écoles ont été construites. Une relation dynamique qui a vu d'une part les communautés prendre en charge le développement des bâtiments et des équipements scolaires, et de l'autre, la contribution des parents aux frais de scolarité s'est créée. Le gouvernement lui était chargé de fournir les instituteurs. Grâce à ce partenariat, les écoles primaires et secondaires augmentent à grande vitesse.
Si la philosophie *Harambee* a si bien fonctionnée, c'est aussi grâce au nouveau regard porté sur l'éducation par les africains. En effet, l'éducation devient un investissement qui rapporte. Ainsi on trouve des familles et même des villages entiers qui s'investissent financièrement dans l'éducation d'un enfant. Se met alors en place une nouvelle mode de socialisation qui privilégie une nouvelle forme d'identification. La socialisation cesse d'être une reproduction des anciens rôles communautaires qui repose sur le respect des traditions et devient l'apprentissage des nouveaux rôles qui permettent une reconnaissance sociale (Dubar, 2007).

Harambee a sans doute joué un rôle central dans la mise en place du système éducatif kenyan mais même en partageant les coûts de l'éducation, les frais éducatifs restent trop élevés pour la grande majorité du peuple kenyan. Après une forte augmentation des inscriptions au niveau primaire au début de l'indépendance, celles-ci stagnent et puis déclinent.

Au début de la période post coloniale, les différences entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire continuent à s'accentuer. L'accès à l'enseignement au premier degré reste si facile qu'être enseignant devient moins enviable que devenir caissier ou employé administrative (Bogonko, Ibid.).

[5] Traduction de H. Charton (Ibid.)

En revanche, fournir les enseignants du second degré reste un défi de taille et le gouvernement tente d'y faire face en recrutant les enseignants. Cependant, au moins deux aspects de cette tentative posent problème: le premier, nous l'avons déjà évoqué, est l'absence des africains qualifiés pour assumer les postes à ce niveau là. Le deuxième est liée au fait que face à l'abondance des postes de fonctionnaires libérés par des colons, de moins en moins de kenyans s'intéressent à la profession enseignante. Après l'indépendance, faute d'enseignants locaux, le pays se voit donc obligé non seulement de retenir les enseignants expatriés mais aussi de mettre en place des stratégies pour attirer des nouveaux enseignants étrangers. En 1968, la majorité d'enseignants sont des expatriés. Le gouvernement continue d'embaucher les enseignants sous le program TEA lancé en 1960 ainsi que sous un nouveau programme, le *British Commonwealth Teacher Recruitment Scheme*. Sous ces deux programmes, les enseignants hautement qualifiés et souvent expérimentés ont été recrutés. Pour les enseignants diplômés mais sans formation professionnelle d'enseignant, une formation d'un an est proposée à la faculté d'éducation de *Makerere University* avant l'intégration d'une école secondaire. Les programs *Teachers for East Africa* et *British Commonwealth Teacher Recruitment Scheme* étant trop chers pour le gouvernement, ils sont remplacés par un nouveau program, *Peacecorps*.

Ce program marque un tournant dans le profil de l'enseignant du second degré. En effet, le program *Peacecorps* utilisait les enseignants bénévoles qui étaient en général peu formés et peu expérimentés. Faute des enseignants locaux, le gouvernement se trouve sans choix malgré les implications. Pour réduire la dépendance sur les étrangers, il est alors impératif d'augmenter le nombre des enseignants kenyans du deuxième degré et de multiplier les stratégies dans la formation et rétention des ces derniers.

Comme pour ses prédécesseurs, le problème enseignant se révèle être une préoccupation épineuse pour le jeune gouvernement. Pour lever le défi, le statut de certains enseignants du primaire est élevé à celui des enseignants du secondaire (S1). Initialement censés enseigner aux niveaux inférieurs de l'école secondaire, on leur demande d'enseigner à tout niveau (de la première à la quatrième année) faute d'enseignants (Bogonko, Ibid.). Malgré les problèmes apparents, une éducation formelle constitue plus que jamais un moyen d'accéder à la mobilité sociale et l'enseignant reste un garant de cette mobilité.

En 1965, le besoin pressant de mieux former les enseignants voit la naissance de *Kenyatta University College*, une institution consacrée à la formation des enseignants. Même si l'ouverture de cette institution peut être considérée comme une première tentative par le nouveau gouvernement de

professionnaliser la profession, ses efforts sont frustrés par le grand choix d'emploi suite au départ des colons et la disponibilité des postes qu'ils occupaient.
Nombreux sont des professeurs qui optent alors pour la fuite de la profession vers d'autres postes administratifs considérés plus attractifs. Citant le rapport du Ministre de l'Education de 1964-1966, Bogonko (Ibid.) constate que le pourcentage des enseignants diplômés a chuté de 67 en 1963 à 52 en 1966. La formation professionnelle des enseignants du secondaire a néanmoins commencé en 1965 à *Kenyatta University College* par la formation des enseignants de niveau S1 (T1).

Devant le désir d'améliorer le statut social de la profession enseignante et de rendre la profession plus attirante, les stratégies se multiplient. En 1966, suite à un accord entre le gouvernement kenyan et celui de la Suède, le *Kenya Science Teachers College* commence une formation non universitaire censée former les enseignants des sciences.
En janvier 1966, une politique éducative oblige chaque boursier du gouvernement d'enseigner pendant un minimum de trois ans après sa formation universitaire.
En 1968, une nouvelle politique exige que 50% des boursiers inscrits dans les humanités et 33% inscrits dans les sciences doivent suivre un ECT d'éducation (*Economic survey*, 1968, p 147, cite par Bogonko, Ibid.). La même année, le *Nairobi University College* fonde un département d'éducation afin de soutenir la formation des enseignants. Les étudiants sont alors principalement formés dans les humanités ou les sciences mais suivent également quelques cours en éducation.
Ces stratégies ont vu le nombre d'enseignants qualifiés du secondaire augmenter de 52% en 1968 à 57% en 1969. Pourtant, parmi les enseignants diplômés, la majorité provient des institutions non universitaires. En 1969 par exemple, seul 18% des enseignants possèdent un diplôme universitaire (Ibid.). En 1972, avec les efforts de *Kenyatta University College* et *Nairobi University College*, ce pourcentage augmente mais étant donné que la plupart des institutions de formation sont non universitaires, la majorité d'enseignants possède de diplômes non universitaires.

Au début des années 1970, il devient de plus en plus clair que dans l'ensemble, l'éducation a préparé les kenyans pour les postes administratifs dans les centres urbains du pays, des postes qui deviennent de moins en moins nombreux ; c'est le début du chômage. En 1972, la formation en humanités ou sciences avec une option en éducation est interrompue. A sa place est lancé le diplôme de sciences de l'éducation. Ce diplôme est censé augmenter l'intérêt dans la profession enseignante et en 1972, le pari est gagné ; les facultés d'éducation à *Kenyatta University College* et *Nairobi University College* admettent plus d'étudiants que toute autre faculté dans le pays. De plus, en absence des postes « lucratifs », les enseignants reviennent à l'éducation et la profession retrouve petit à petit son statut

auparavant perdu. En même temps, le taux de chômage fléchit. Il devient alors évident que les programmes proposés ne s'inscrivent pas dans la situation socioéconomique actuelle du pays. Après l'éducation primaire, un nombre important d'élèves n'accède pas au niveau supérieur. Les connaissances acquises qui visaient à priori l'intégration au niveau supérieur d'éducation ne servent donc pas la grande majorité qui quitte le système éducatif après l'école primaire. Le gouvernement se rend compte que son système éducatif ne sert qu'une minorité, ce qui accentue le développement d'un groupe d'élites et renforce l'exclusion.

Il se révèle alors nécessaire de réviser le curriculum afin de promouvoir les compétences techniques mail il fut difficile de convaincre les peuples que les charpentiers et les maçons pouvaient avoir le même statut social que les enseignants et d'autres travailleurs administratifs (Bogonko, Ibid.). Enseigner constitue alors une profession respectée qui permet la mobilité sociale. Entre 1970 et 1974, l'*Education Development Plan*[6] initié pour faciliter l'accès à l'école vise à augmenter le nombre d'enseignants du secondaire de 417 à 670, un chiffre bien en dessous du nombre d'enseignants nécessaires (Bogonko, Ibid.).

L'indépendance et la soif pour une éducation supérieure déclenchée par l'espoir d'une meilleure vie ont en même temps donné naissance à une forte demande des écoles secondaires. De plus, la philosophie *Harambee* qui a permis aux peuples kenyans de construire eux mêmes ces écoles fait que les écoles continuent à croitre. Cependant, une fois les écoles construites, elles se heurtent à un problème de taille, un problème déjà vécu par les pouvoirs coloniaux ; l'absence des enseignants. Face aux écoles secondaires en rapide expansion d'un coté et l'absence des enseignants qualifiés à assurer les cours de l'autre, la situation s'aggrave. Afin de surmonter cela, ces écoles choisissent, comme l'avaient fait leurs prédécesseurs avant, d'engager des professeurs en possession de qualifications inferieures. La situation se dégrade tellement vite qu'à un moment donné, les étudiants qui terminent leurs études secondaires (parmi lesquels un bon nombre échouent le concours national de fin d'études) sont retenus pour enseigner dans les mêmes écoles (Bogonko, Ibid.). Encore une fois, on reproduit les stratégies employées par les missionnaires chrétiens sauf que pour les missionnaires, seuls les bons élèves pouvaient servir comme enseignant. Même si ce choix est sans doute lié à un manque d'options, il réapparaît qu'enseigner est considéré comme un métier facile qui ne nécessite pas une formation particulière. Ce nouvel enseignant apprend sur le tas et par imitation. Souvent, c'est le seul genre d'emploi disponible et son accès facile le rend peu valorisé et peu rémunéré. Toutefois, cette stratégie est souvent employée dans les écoles *Harambees*. En effet, les écoles ne sont pas « égales » même si

[6] Plan de développement de l'éducation

elles suivent les mêmes programmes éducatifs. Les lycées nationaux (*national schools*) reçoivent les élèves de tout le pays qui ont eu la meilleure performance lors des examens nationaux de fin d'études. Les lycées régionaux (*provincial schools*) reçoivent les élèves qui ont réussi mais qui ont des résultats moins bons que ceux du premier groupe. Les lycées *harambees* reçoivent les élèves qui ont les moins bons résultats. Or, tandis que les enseignants des lycées nationaux sont souvent hautement formés, la situation n'est pas la même pour ceux des lycées *harambees.*

Démocratiser l'école ne cesse d'être une grande préoccupation pour les pouvoirs en place. En décembre 1973, un décret présidentiel abolit les frais de scolarité pour les quatre premiers niveaux du primaire mais les parents doivent participer aux fonds de construction et autres activités scolaires qui sont assez lourds financièrement. En 1974, les admissions montent en flèche passant à 49% d'élèves supplémentaires mais ce recrutement ne se maintient pas (Charton, 2003). En 1979, le président Daniel Arap Moi accède au pouvoir et étend « la gratuité » de l'école à toutes les classes du primaire mais la participation des parents aux fonds de construction et aux autres activités scolaires n'est pas abolie. Cette action augmente et maintient un niveau élevé de participation pendant quelques années. Devant cette initiative de l'Education Pour Tous, on trouve un système éducatif qui ne réussit pas à faire face à l'augmentation du nombre d'élèves. « Par conséquent, le passage du premier au second cycle devient plus sélectif, renforçant ainsi le caractère du système scolaire du Kenya » (Charton, Ibid.). Suite au développement rapide du système éducatif et à la pression grandissante sur le gouvernement à fournir des professeurs, des candidats munis d'un minimum de titres accèdent aux postes d'enseignant. On trouve alors l'enseignant du secondaire peu ou pas formé, un cas qui était auparavant limité aux enseignants du premier degré. Le gouvernement continue néanmoins à mettre en place des structures de formation des enseignants.

En 1977, le *Kenya Technical Teachers College* (KTTC), une deuxième institution non universitaire commence à préparer des enseignants pour la formation professionnelle. En 1978, la faculté d'éducation de *Nairobi University College* est incorporée par *Kenyatta University College* qui se consacre à la formation des enseignants du second degré. Vers la fin des années 1970, grâce aux stratégies entreprises, on assiste à un déclin distinct des enseignants expatriés qui sont remplacés par les enseignants locaux.

Au début des années 1980, au sein des écoles secondaires, on constate l'existence d'un grand nombre d'enseignants non diplômés dans les sciences humaines, les arts, la musique et les sciences domestiques. Afin de les former, les institutions de formation de *Siriba, Kagumo* et *Kisii,* auparavant

des institutions de formation des enseignants du primaire, sont restructurées pour former ces enseignants. De plus, une nouvelle institution *Moi Science Teachers College* est construite à Eldoret pour renforcer les efforts de KTTC et KSTC dans la formation des enseignants des sciences et des études agricoles. Malgré l'augmentation des institutions de formation des enseignants le progrès est lent. En 1988, les enseignants non diplômés forment un tiers de tous les enseignants pratiquants. En 1989, le nombre d'enseignants qui possèdent un diplôme non universitaire est de 58% (*Kenya economic survey* 1982 à 1991, cité par Bogonko). En même temps, les critiques sur la formation initiale des enseignants commencent ; celle-ci est critiquée pour ne pas produire des enseignants efficaces. Tandis que le rapport Gachathi de 1976 critique par exemple les connaissances superficielles des enseignants, le rapport Kamunge de 1988 critique lui la durée du programme de formation jugée trop courte pour développer de façon efficace les connaissances académiques et professionnelles des enseignants stagiaires.

En 1985, *Kenyatta University College* est élevé au statut universitaire devenant ainsi *Kenyatta University*. Elle continue d'être chargée de la formation des enseignants du second degré. Pendant l'année scolaire 1987/1988, parmi les 5055 étudiants inscrits, 4500 poursuivent une formation d'enseignant. Jusqu'en 1989, ceux admis dans la faculté d'éducation devaient avoir un minimum de deux passes (réussites) dans les sciences ou les humanités lors de concours national KCSE. Après 1989, il fallait avoir réussi les concours KCSE avec 1 passe principale (*principal pass*) et 2 passes complémentaires (*subsidiary passes*) mais suite au grand nombre d'étudiants ayant de bons résultats, les critères d'admission deviennent plus sélectives.

Suite aux recommandations du rapport Gachathi de 1976 pour une éducation secondaire plus scientifique et technique tournée vers l'agriculture, le gouvernement remplace le programme 7-4-2-3 par le programme 8-4-4. Ce système devient fonctionnel en 1985 et continue d'être le système éducatif en place au Kenya aujourd'hui. Il propose 8 ans d'éducation primaire, quatre ans d'éducation secondaire et quatre ans d'éducation supérieure. Selon le rapport, pour être accepté à l'université, un étudiant doit posséder une moyenne de B- (8 points sur 12) dans les 10 matières de concours.

Jusqu'en 1988, un enseignant a peu d'options pour la mobilité sociale. En général, il pouvait devenir directeur d'école ou travailler dans d'autres postes administratifs mais ces postes sont peu nombreux. En juillet 1988, une réforme éducative tente de promouvoir la mobilité professionnelle. Selon cette politique, les enseignants peuvent monter l'échelon (ce qui augmenter leur salaire) sans devoir intégrer des postes administratifs. Cette nouvelle initiative est néanmoins réservée aux enseignants diplômés

d'université. Le passage d'un échelon à un autre est alors déterminé par l'enseignement, les publications de l'enseignant, les qualités de *leadership* et la façon dont un enseignant interprète, évalue et implémente les politiques éducatives. Ce plan déclenche une demande tellement forte pour la formation d'enseignant que les institutions de formation ne sont pas en mesure d'absorber. La pression sur *Kenyatta University* à augmenter sa capacité de formation est très forte pendant l'année scolaire 1988/1989 et nombreux sont les candidats qui n'accèdent pas à une place à cause d'un système rigoureux de sélection (Bogonko, Ibid).

En 1990, le mouvement Education Pour Tous (EPT) qui vise à dispenser une éducation de base à tout enfant est lancé lors d'une réunion à Jomtien, (Thaïlande). En 2000, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal) adopte le cadre d'action de Dakar relançant ainsi l'initiative. Suite à cette conférence, conformément aux recommandations du Plan d'action de Dakar, le Kenya qui s'est engagé à offrir l'EPT instaure la gratuité de l'éducation primaire dès la rentrée de 2003 (aucune participation de la part des parents) et un décret présidentiel en 2007 étend cette possibilité aux écoles secondaires (au niveau secondaire, l'état prend charge des frais scolaires mais les frais d'internat ainsi que l'achat d'uniformes est à la charge des parents). En 2003, on compte 1,3 million de nouveaux élèves au primaire. L'instauration de l'éducation gratuite entraine de nouveaux défis pour le gouvernement comme pour l'enseignant. L'enseignant se trouve face à la surpopulation des classes et il lui arrive de compter jusqu'à 80 élèves par classe, par fois 90, ce qui représente une charge trop importante. Toutefois, les grandes disparités entre les régions existent ; tandis que certains enseignants n'ont qu'à leur charge 35 élèves, d'autres en ont plus de 70 (Siringi, 2009). Il est nécessaire de préciser que la surcharge des classes touche principalement des écoles du premier degré. Dans les écoles secondaires, le problème est tout autre : la sous-charge. En effet, en 2005, la moyenne des classes est de 21 élèves, en 2007, elle monte à 22 élèves. Contrairement aux écoles primaires, il existe moins des disparités dans les régions du pays. En 2007 par exemple, la moyenne des effectifs varie de 30 élèves (*Nyanza*) à 34 (*Coast, Nairob*i et *Rift Valley province*). Les effectifs les moins importants sont de 17 étudiants à *Nairobi* et de 25 dans la région de l'ouest (*Western province*) (*Kenya economic report,* 2009). On constate alors que les conditions de travail pour l'enseignant du second degré ne sont pas semblables à celles de l'enseignant du premier degré. En effet, les écoles secondaires sont critiquées pour la sous utilisation des ressources physiques et humaines, ce qui mène à l'inefficacité (Ibid.). Or, tandis que l'on tente d'augmenter le nombre d'enseignants de premier degré, on tente d'augmenter les horaires de travail des enseignants du second degré. Même si un enseignant du secondaire doit effectuer 18 heures par semaine (27 leçons de 40 minutes) il n'effectue en réalité que 15 heures par semaine (*Government of Kenya*, 2005).

Un deuxième constat de l'initiative EPT est celui qui concerne de grandes disparités en âge des élèves inscrits. Privés auparavant de l'école, de nombreux élèves plus âgés rentrent en première année d'études ce qui rend les classes extrêmement hétérogènes. Un exemple qui reste néanmoins exceptionnel est l'inscription de *Kimani Nganga Maruge* qui fait l'histoire en devenant à 84 ans, le plus vieil élève inscrit en école primaire. Encore une fois, les cas de grande hétérogénéité sont présents au niveau primaire et moins au niveau secondaire même si l'on peut se douter qu'avec la transition de l'école primaire à l'école secondaire, ce problème touchera également les écoles secondaires du Kenya.

Si la gratuité de l'école permet de démocratiser l'école, elle entraine néanmoins, à nouveau, la dégradation de la qualité dans les écoles, et surtout dans les écoles primaires. Les enseignants mal préparés à assurer les tâches qui leur sont demandées se trouvent débordés et incapables d'assurer un enseignement efficace. Malgré les tentatives à produire « l'enseignant professionnel », le gouvernement se rend compte que les enseignants restent loin d'être professionnel et que la pédagogie traditionnelle reste la méthode préférée pour la plupart d'enseignants (MoEST, 2004).

Si le gouvernement s'intéresse autant à la professionnalisation du métier enseignant, c'est parce que de plus en plus, les enseignants « inefficaces » sont considérés principalement responsables pour la baisse de la qualité de l'éducation. L'enseignant est alors jugé peu engagé et peu impliqué dans le métier. On le critique pour utiliser les pédagogies traditionnelles centrée sur l'enseignant (KESSP 2005, Abagi et Odipo, Ibid., Shiundu et Mohammed, Ibid.) et pour ne pas posséder les compétences professionnelles (MoEST, Ibid.) nécessaires pour répondre aux mutations du monde éducatif. La formation proposée aux enseignants est également critiquée pour être superficielle, pour ne pas lier la formation théorique à l'actualité du terrain et pour utiliser une pédagogie universitaire peu efficace par des formateurs mal préparés (KESSP, Ibid., Kafu, Ibid., Digolo, Ibid.). En effet, dans ces derniers temps, les critiques à l'égard d'enseignants fusent et les medias alimentent l'image d'un enseignant peu professionnel. Les journaux démontrent alors l'enseignant comme n'étant « plus comme avant ». On assiste à un niveau d'absentéisme très élevé parmi les enseignants - lors d'une visite du ministre d'éducation à 11h du matin dans une certaine école, uniquement 1 des 9 enseignants est présent (Nyasato & Miruka, 2009), ce qui n'est qu'un reflet de plusieurs écoles du pays. On apprend que les enseignants et mêmes les directeurs d'écoles entretiennent des relations amoureuses avec leurs élèves (Olick, 2009) et les cas de viols ou de grossesses dont un enseignant est responsable s'aggravent à un tel point que la première dame du pays intervient pour tenter de durcir les lois afin de punir les enseignants malfaiteurs. On apprend également que les enseignants ne préparent que rarement leurs leçons (Olick, Ibid.) et que les

écoles préfèrent soutenir des projets peu importants tels que l'achat de bus luxueux contrairement aux projets importants à la réussite des élèves tels que l'amélioration des bibliothèques ou l'achat de livres et de manuels scolaires. On nous dit qu'il y a très peu d'enseignement actuel dans les salles de classes kenyanes (Kigotho, 2009). L'enseignant est alors jugé comme n'étant plus gardien des normes socioculturelles. Cette image véhiculée par les medias est renforcée par les enseignants pratiquants qui parlent d'une profession ennuyeuse : « Je suis devenu enseignant car c'était la seule option ouverte à moi. J'ai enseigné en attendant de décrocher un métier de mon choix. Enseigner, il n'y a pas plus ennuyeux; tous les ans, c'est la même routine. Au bout d'un moment on s'épuise… pour la société comme pour les élèves, l'enseignant est un raté » (Oyaro, 2008). Ce discours d'un enseignant universitaire est significatif pour comprendre l'image de l'enseignant : « Dès que je rencontre mes étudiants ou même mes connaissances, ils m'appellent 'mwalimu', mais je déteste qu'il le fasse car je n'appelle jamais les gens par leur profession. Cela ne m'avait jamais posé problème jusqu'à récemment quand un parent m'a dit que son fils était sans emploi, mais qu'il enseignait ».[7]
Il est intéressant de noter que quand on évoque l'enseignant, très peu de distinction est fait entre l'enseignant du primaire, du secondaire ou même de l'université même si les trois niveaux d'enseignement sont forts différents.

A leur tour, les enseignants critiquent le système éducatif et accusent un curriculum trop chargé et donc difficilement achevable. Dans un système éducatif hautement compétitif, l'enseignant est jugé principalement par la performance de ces élèves lors de concours nationaux. Paradoxalement, en même temps que l'on demande à l'enseignant de fournir les élèves « intelligents », on le critique pour être trop centré sur les résultats académiques et pas assez sur l'éducation socioculturelle des élèves. En 1989, les matières à apprendre au lycée sont réduites de 10 à 7 afin d'alléger le programme d'étude mais les résultats scolaires restent loin d'être satisfaisants. De plus, les enseignants quittent la profession dès qu'ils peuvent; l'attrait pour la profession continue à diminuer et apparaît l'image d'une « demi profession », un fait qui découle du faible niveau des salaires, du peu de prestige social, des faibles perspectives de carrière, du grand nombre des enseignants non formés, de l'accès facile au métier et de l'absence d'un corps enseignant qui guide les membres de cette profession. En effet, les syndicats enseignants sont souvent soit trop politiques (KNUT)[8] soit trop administratifs (TSC)[9], ce qui soulève les questions sur leur capacité de représenter des enseignants de manière professionnelle.

[7] (The cutting edge, Daily Nation, November 24th 2009)
[8] Fondé en 1957, le *Kenya National Union of Teachers* (KNUT) est un syndicat qui s'occupe de bonnes conditions de travail pour les enseignants. Ce syndicat à jouer un rôle important dans la négociation des salaires des enseignants depuis ses débuts.

C'est dans ce contexte que le gouvernement intervient pour promouvoir « l'enseignant professionnel ». Les institutions de formation deviennent alors plus spécialisées. Retenir les enseignants devient un défi de taille pour le gouvernement qui tente alors de mettre en place des stratégies différentes afin d'améliorer des conditions de travail des enseignants ; l'augmentation de salaires est une de ces stratégies. En 1997, les enseignants multiplient les grèves et réussissent à faire augmenter leurs salaires de 200%. Les augmentations salariales sont néanmoins considérées insuffisantes par les enseignants. De plus, le paiement de ces augmentations est censé être effectué sur une durée de 10 ans et le gouvernement, après avoir donné sa parole, commence à reculer devant les implications financières peu négligeables de cette mesure. Suite à ces augmentations, et sans doute à cause de la situation financière, l'embauche des nouveaux enseignants est stoppée sauf pour des raisons de remplacement (retraite, décès et démission principalement).

Très vite, l'impact de cette politique est ressenti par les écoles qui manquent déjà d'enseignants. Pour l'année scolaire 2005-2006, KNUT évalue le besoin à 60 000 enseignants supplémentaires. Ce manque est également ressenti au niveau des écoles secondaires. En effet, même si les enseignants du secondaire effectuent peu d'horaires, il en manque pour la simple raison que ces enseignants ne peuvent enseigner que deux matières de spécialisation 18 heures par semaine. En 2009, le TSC signale qu'il manque 21000 enseignants, un chiffre qui ne cesse d'augmenter avec l'instauration de la gratuité de l'école secondaire. En 2010, le ministre de l'éducation admet que 42000 enseignants supplémentaires sont nécessaires au niveau secondaire même si d'autres acteurs éducatifs exigent qu'il faudrait le double. (Shiundu, 2010). Pour y faire face, le gouvernement propose d'embaucher des enseignants contractuels. Ces enseignants sont diplômés mais gagneront un quart des salaires des enseignants fonctionnaires. Cette proposition rencontre une forte opposition de la part des syndicats d'enseignants qui considèrent que le gouvernement doit fournir les enseignants fonctionnaires à temps plein et non des contractuels. En effet, les lois de TSC ne permettent pas d'embaucher un enseignant diplômé comme contractuel. L'affaire étant devant la justice, les écoles continuent à ressentir un manque d'enseignants. Dans une telle ambiance, il est peu surprenant que les relations entre le gouvernement et le syndicat principal des enseignants - KNUT - se dégradent. Toutefois les salaires augmentent encore une fois en 2009 de 35 à 168 pourcent selon l'échelon et un enseignant diplômé de l'université débute avec un salaire entre 21428 shillings kenyans (environ 215 euros) et 27477 shillings (environ 275 euros), un salaire qui s'approche des autres fonctionnaires du pays (Muindi, 2009). Il est

[9] Fondée en 1967, le *Teachers Service Comission* (TSC) s'occupe des questions administratives. Il s'occupe également d'assurer la bonne conduite parmi le corps enseignants.

nécessaire de préciser que le salaire minimum au Kenya depuis le premier mai 2009 est de 3043 shillings (environ 30 euros) pour les agriculteurs et 6130 shillings (environ 61 euros) pour les autres catégories. Au salaire mensuel des enseignants s'ajoute une prime pour ceux affectés dans les zones prioritaires. Cette prime s'élève à 30% du salaire mensuel, ce qui se traduit à 3 055 shillings (environ 30 euros) au minimum et 13 479 shillings (environ 135 euros) au maximum. Les autres fonctionnaires qui effectuent leur travail dans les mêmes régions ont un barème qui fixe les primes à 1 200 shillings (environ 12 euros) pour un employé marié et 600 (environ 6 euros) pour les célibataires. Afin de standardiser ces primes, une nouvelle loi prendra effet à partir du 1er juillet 2010. Selon la catégorie dont il est classé, tout fonctionnaire recevra le même montant, ce qui provoque la colère des enseignants qui verraient leurs primes à la baisse.

C'est pendant la période post coloniale que l'on voit apparaitre le besoin pressant de professionnaliser le métier de l'enseignant. On tente alors de spécialiser les institutions de formation. Conscient du besoin d'améliorer la formation d'enseignants les propositions de réforme fusent. On propose alors que seuls les candidats pour lesquels enseigner est une vocation doivent être acceptés dans le programme de formation des enseignants (KESSP, 2005), une recommandation déjà faite en 1994 lors d'une réunion nationale sur la profession enseignante. Cette proposition nous semble difficile à mettre en place pour plusieurs raisons. La première concerne la population visée. Plusieurs recherches s'accordent sur le fait que la majorité d'enseignants stagiaires choisit de suivre une formation d'enseignant faute d'avoir d'autres options. Autrement dit, ceux qui peuvent suivent d'autres formations, ceux qui ne peuvent pas suivent les cours de formation d'enseignant (Celui qui peut, agit. Celui qui ne peut pas, enseigne – George Bernard Shaw). Dans un tel cas, choisir uniquement les étudiants intéressés par l'enseignement, ne risque t'il pas de mener à un manque d'enseignants qualifiés suite à un nombre insuffisant de candidats intéressés ? Ne serait-t-il pas plus efficace de rendre la profession attirante pour les futurs enseignants? La deuxième raison concerne le système actuel de l'éducation supérieure au Kenya qui n'offre une formation qu'à une minorité d'étudiants qualifiés. Si jamais les étudiants tout en étant qualifiés trouvent la formation d'enseignant inaccessible, ils s'inscriraient sans doute dans n'importe quelle autre formation pour une simple raison : faute d'autres options. Une telle mesure, ne risque t-elle pas finalement de transférer le même problème d'une formation à une autre ? En tout cas, cette mesure n'a jamais été appliquée.

Une deuxième proposition pour professionnaliser la profession enseignante est de prolonger la formation des enseignants du second degré de 4 à 5 ans. Cependant, l'objectif précis de cette année supplémentaire reste très vague. Prolonger la durée de formation est aujourd'hui au cœur de plusieurs

reformes sur la formation d'enseignants. Nous sommes, en effet, amenés à questionner si cette proposition au Kenya ne reflète pas le suivisme en matière des politiques globales que l'on voit dans plusieurs pays.

Avec l'objectif de rendre l'enseignant « efficace », le gouvernement tente une troisième stratégie ; instaurer des contrats basés sur les résultats. Ces contrats, comme c'est le cas aux Etats-Unis et en Angleterre récompensent l'enseignant et l'école selon leurs résultats lors des examens nationaux. Il est peu surprenant que cette mesure est vivement critiquée par les enseignants et leurs syndicats, vu les conditions actuelles de travail des enseignants. L'efficacité d'une telle mesure dans le pays est également contestée. En effet, une étude effectuée par Glewwe et al. (2003) au Kenya a démontrée que dans les cas où l'enseignant est récompensée pour la performance de ses élèves (comme le cas actuel dans les écoles privées kenyanes), il met l'accent sur la mémorisation et limite l'apprentissage à la préparation des sujets susceptibles de figurer dans les examens nationaux. Leurs résultats s'accordent avec les témoignages d'enseignants des écoles privés au Kenya qui, tout en affichant des meilleurs résultats comparés à leurs collègues d'écoles publiques, attestent utiliser de la mémorisation comme méthode principale d'apprentissage, au point de faire mémoriser des rédactions par des élèves de manière à les reproduire mot par mot lors des examens nationaux. Même si les écoles privées affichent des meilleurs résultats lors des examens nationaux, il apparaît que le prix à payer est très élevé : l'apprentissage est entièrement tourné vers les examens et les élèves commencent leur journée très tôt et terminent très tard. Le temps de recréation est limité et même des fois inexistant et l'apprentissage par cœur est le choix pédagogique privilégiée.

Si depuis longtemps la réussite scolaire a été liée aux résultats lors des examens nationaux, aujourd'hui, les pouvoirs locaux reconnaissent qu'un étudiant doit recevoir une éducation holistique et que l'enseignant est le mieux placé pour assurer celle-ci. Comme dans beaucoup de pays, l'évolution de la profession enseignante au Kenya se tourne de plus en plus vers la professionnalisation du métier d'enseignant. Or, à présent, le pays évoque la nécessité de développer les enseignants professionnels. Mais qu'est ce que cela signifie être un enseignant professionnel ? A partir de la littérature existant, le chapitre suivant abordera, dans un premier temps, cette notion de « professionnel », et puis s'intéressera de plus prés à la notion d'un enseignant professionnel.

CHAPITRE II : L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

2.0 Qui est l'enseignant professionnel?

Tel est le miracle de l'école. Un bon professeur peut captiver les classes rétives et rendre vivants les enseignements les plus mal conçus. Il peut tout sauver.

François de Closets

La mise en place des programmes visant à accroître les compétences professionnelles des enseignants kenyans s'inscrit aujourd'hui dans une volonté mondiale d'assurer la qualité et la pertinence dans l'éducation. A partir de la question de "l'enseignant professionnel", ce chapitre explore la signification de l'enseignant professionnel et de l'identité professionnelle associée : qui est l'enseignant professionnel ? Quelles sont les compétences qu'il doit manifester, comment se construit son identité ? Ce chapitre investit, d'abord, sur un plan théorique, la notion de l'enseignant professionnel à partir de la littérature de recherche dans ce domaine. Dans un deuxième temps, il s'intéresse à la place des représentations sociales et professionnelles dans le processus de construction identitaire.

Nous nous proposons d'appréhender nos questions en considérant successivement deux aspects. Le premier vise à étudier le sens donné à l'enseignant professionnel et aux compétences qu'il est censé développer. En nous appuyant sur la littérature dans le domaine, nous proposons d'étudier les indicateurs susceptibles de traduire les caractéristiques de la professionnalisation. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux questions liés à la construction identitaire de l'enseignant. On sait avec Gohier (1999) que la construction d'une identité professionnelle est un processus évolutif et interactif qui met en œuvre des dimensions psycho-individuelles et sociales de l'identité à travers des mécanismes d'identification et d' « identisation ». C'est pour ces raisons que nous nous intéresserons aux questions autour du *soi enseignant* et le rôle que jouent les représentations sociales dans la construction identitaire. En d'autres termes, nous nous intéressons à la fonction identitaire des représentations sociales.

2.1 Le professionnel : une définition sociologique

Les débats sur la professionnalisation d'un métier se perpétuent avec des points de vue souvent divergents. Cette divergence nait de la nature même du mot « professionnel » et la multiplicité des définitions qui y sont associées. Autrement dit, il n'existe pas une vision homogène de ce que signifie être professionnel. « De plus, si certains critères se prêtent aisément à une évaluation objective,

d'autres, tels la maturité sociale, l'adaptation personnelle ou l'esprit critique sont extrêmement difficiles à mesurer » (Morisson et McIntyre, 1975, p 17). Arrêtons-nous un instant sur ce mot « professionnel » : Paquay et Wagner (Ibid.) définissent un professionnel comme quelqu'un qui « réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité. Son art et ses techniques s'acquièrent par une longue formation. Souvent en outre, les professionnels sont structurées en un organisme officiel qui veille entre autre au respect d'un code éthique » (p 158).
Cette définition rejoint celle de Lemosse (1989) qui considère que le groupe qui exerce une activité professionnelle est régi par une forte organisation et une grande cohérence interne. Il distingue la définition d'une profession en deux catégories. La première catégorie envisage une profession comme une activité :

- Intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce
- Savante, non routinière, mécanique ou répétitive
- Pratique puis qu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative
- Altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société
- Dont la technique s'apprend au terme d'une longue formation

La deuxième catégorie met l'accent sur la maîtrise des filières de formation initiale et continue, le développement du savoir, l'éthique sur laquelle se base la profession et le contrôle des conditions d'admission à la profession. Toutes les deux catégories accordent une place importante à la formation dans la reconnaissance du statut professionnel d'un individu. Cette préoccupation avec les caractéristiques d'un professionnel ne date pas de nos jours. Greenwood (1957) disait déjà que c'était possible d'identifier ces caractéristiques : celles-ci devraient s'appuyer sur un ensemble des connaissances théoriques, posséder une autorité reconnu par son client, cette autorité devrait être reconnu par la société, il devrait exister un code d'éthique et une culture propre à la profession.

Depuis longtemps, parler d'un « professionnel » renvoyait aux professions biens précises telles qu'avocat ou médecin, qui, comme le dit *le petit robert*, avaient « un certain prestige ». On considérait alors que pour être considéré comme professionnel, un certain prestige intellectuel et social était nécessaire. C'est ainsi que Legendre (1993) définit une profession comme une « activité professionnelle de caractère intellectuel, dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures, universitaires ou autres, dans

des domaines tels que le droit, la médecine, la physique, les mathématiques, les professions d'ingénieur, etc.»(p. 1028).
On trouve la même notion chez Parsons (1939) qui parlait d'un idéal type de la profession :
« Métiers (médecine, barreau…) qui ont développé un ensemble de caractéristiques spécifiques, monopole d'exercice de certaines fonctions, contrôle de praticiens par leurs points… » (p 48).

Si l'on trouve moins cette notion d'un statut réservé à une certaine élite dans le contexte francophone, la définition anglo-saxonne d'un professionnel semble lui aussi renvoyer à un groupe précis de praticiens. En effet, pour l'anglo-saxon, le statut « professionnel » a depuis longtemps été réservé à certaines activités professionnelles tels que médecins, ingénieurs et chercheurs et aujourd'hui, il reste caractérisé par « une formation longue et théorique, une forte autonomie dans le travail, une responsabilité morale et juridique à la mesure de cette autonomie, une organisation collective prenant en charge l'organisation et la défense de la profession, son code d'éthique, l'orientation de sa formation continue, et le contrôle au moins partiel de la formation initiale » (Lemosse, Ibid, p 57). Lemosse constate justement que dans le contexte anglo-saxon, profession s'oppose à occupation.

Selon Bourdoncle (1994), les anglo-saxons distingue la profession du métier en lui attribuant un certain prestige intellectuel et social. Ils considèrent alors que les « *learned professions* » sont celles qui reposent sur un savoir savant et s'apprennent par les études universitaires. La profession se distingue donc du métier car elle s'apprend plus par l'étude (*learning*) que par l'apprentissage (*training*). En d'autres termes, dans le métier, contrairement à la profession, il « s'agit de savoir-faire et tours de main particuliers, qui se transmettent beaucoup moins bien par la parole que par l'exemple et l'imitation, beaucoup plus efficaces, notamment en situation de travail » (p 120). En revanche, une profession mobilise les savoirs rationnels et s'intéresse davantage à l'accumulation et à la transmission du savoir, et moins à leur pratique professionnelle directe.

Il est possible, si l'on croit Bourdoncle (1991 ; 2000), de distinguer trois différentes dimensions à l'œuvre dans le processus de professionnalisation : le professionnisme, le professionnalisme et la professionnalité.

a) Le professionnisme

Le professionnisme correspond à la recherche, par un groupe, même non constitué, de sa définition et de son identité. Il correspond alors à la défense de la profession et des intérêts du métier dans le but d'amener une reconnaissance sociale à sa profession.

b) Le professionnalisme

Le professionnalisme renvoie à la création des normes du métier dans un contexte donné.

c) La professionnalité

Selon Bourdoncle, la professionnalité renvoie à une expertise complexe encadrée par un système de référence, de valeurs et de normes. Cette dimension s'inscrit dans un processus de développement personnel et professionnel et a pour objectif la construction des compétences. Cette construction désigne un double processus d'acquisition : celui de savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel.

Bourdoncle défend l'hypothèse que plusieurs aspects sont liés dans le processus de professionnalisation. La professionnalisation peut alors être appliqué à *l'activité* elle-même, *au groupe* qui exerce l'activité, *aux savoirs, à l'individu* qui s'y engage et *à la formation* à l'activité.

2.1.1 La professionnalisation de l'activité

On parle de la professionnalisation lorsqu'un travail qui était auparavant assuré bénévolement devient un travail rémunéré. Ainsi, la transformation du métier de l'aide bénévole en infirmier le professionnalise. Lessard (2000) partage ce point de vue. Pour lui, une activité professionnelle doit être rémunérée. De surcroit, elle doit être l'activité principale du sujet.

2.1.2 La professionnalisation du groupe

Le groupe qui exerce cette activité doit avoir une reconnaissance, voire le monopole sur l'activité professionnelle délimitée. Il faut également une reconnaissance juridique qui protège la profession

contre l'incompétence et l'exploitation et assure une autonomie et un contrôle sur la pratique professionnelle (Lessard, Ibid).

2.1.3 La professionnalisation du savoir

Selon Bourdoncle (Ibid.), les savoirs liés à l'exercice de l'activité doivent connaître une croissance en spécificité, rationalité et efficacité. Ils doivent également être diversifiés et doivent viser les compétences plutôt que des savoirs. Lessard lui parle de la conception progressive d'une logique propre. En d'autres termes, un professionnel doit concevoir sa propre façon de faire, spécifique à la profession. Selon Goode (1969), afin de contribuer à la professionnalisation de l'activité, les savoirs professionnels doivent être applicables aux problèmes concrets. Ils doivent également être crédibles quant à leur efficacité et avoir un corps interne qui règle les conflits. Ces savoirs doivent être limités à une minorité, c'est-à-dire, ils ne doivent pas être aisément accessibles à tous. Dans l'activité enseignante, il existe : les savoirs à enseigner (les disciplines) et les savoirs pour enseigner (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif) (Altet 2000 ; Perrenoud, 2003). Selon Bourdoncle (Ibid.) ce sont les savoirs pour enseigner sur lesquels repose en grande partie la professionnalisation des enseignants.

2.1.4 La professionnalisation de l'individu

La professionnalisation de l'individu renvoie à l'adoption progressive des manières de faire, de voir les choses et d'être de son groupe professionnel.

2.1.5 La professionnalisation de la formation

La formation d'un professionnel, dit Bourdoncle (Ibid.), doit être orientée vers l'activité professionnelle et doit alors nouer des liens forts avec le milieu professionnel. Cette notion rejoint notre deuxième hypothèse qui postule que la formation professionnelle assure le passage des représentations sociales aux représentations professionnelles. Bourdoncle insiste sur le fait que cette formation doit viser les compétences spécifiques en utilisant une variété de méthodes telles que méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes etc. Il faudrait une bonne articulation entre la théorie et la pratique. Pour Lessard (Ibid.) l'entrée dans la profession doit être contrôlée. De plus, il doit exister un code éthique signalant l'engagement à l'égard d'un idéal de service.

Selon Lessard (Ibid.), pour qu'une profession se distingue d'un métier, quelques critères doivent être respectés :

a) Elle doit apparaître comme essentielle à la société.
b) Elle doit être exercée en référence à un code éthique plutôt qu'en application de règles. Elle doit s'adapter aux contextes spécifiques, ce qui nécessite un jugement éclairé.
c) Les membres doivent être reconnus comme habilités à exercer la profession. Ils doivent avoir bénéficié d'une formation spécifique longue et exigeante en liaison avec l'université.
d) Il doit exister une grande autonomie de fonctionnement ainsi qu'un sentiment de responsabilité par rapport aux résultats obtenus.
e) L'autorité propre d'un individu repose avant tout sur un savoir et une créativité, ce qui entraine une responsabilité individuelle de l'acte posé.

Si l'on suit Dussault (1978), il existe trois principales façons d'aborder la notion de « profession ». Le premier considère « les professions comme une catégorie spécifique d'occupations présentant des caractères distinctifs », le second s'intéresse au processus de professionnalisation et le dernier
« voit dans le phénomène professionnel le produit d'une intense activité idéologique de la part des groupes occupationnels auxquels leur situation de force dans l'organisation sociale, acquise à la suite d'une activité politique (pressions sur l'État) efficace, a permis d'acquérir et de maintenir un statut particulier - caractérisé par un fort degré d'autonomie et de contrôle sur un champ d'activité - dans la structure occupationnelle. La profession est alors définie non par des qualités intrinsèques qui la distingueraient des autres occupations mais par le type de pouvoir qu'elle est parvenue à acquérir ». (p 429).
C'est principalement cette troisième définition qui a fait que, au cours des ans, l'enseignant a dû se battre pour défendre son statut de professionnel. En effet, suivant le constat que chaque métier peut être caractérisé par son degré de professionnalisation, on a souvent accordée à la profession professeur le statut d'un métier semi-professionnalisé ou plutôt d'un métier en voie de professionnalisation (Bourdoncle, 1991 ; Huberman, 1993 ; Altet, 1994 ; Perrenoud, 2004 ; Holmes Group, 1995 ; Tardif et Gauthier, 1999). Cette notion du professionnalisme comme quelque chose d'essentiellement relatif a déjà été évoqué par Hugues (1971) qui considérait que la notion de professionnalisation s'appliquait également aux individus. En d'autres termes, selon lui, de la même façon qu'il existe des occupations « plus professionnelles » que d'autres, il existe les individus plus professionnels que d'autres. La question n'est alors pas de savoir si une occupation peut être considérée comme une profession ou pas, mais plutôt de pouvoir mesurer le degré de professionnalisme. Pour le dire autrement, toute occupation

peut être classée sur une échelle allant de la moins professionnelle à la plus professionnelle (Pavalko,1971).

Pour ceux qui soutiennent cette notion de « degré de professionnalisme », le métier de l'enseignant est mal placé pour plusieurs raisons. L'existence d'une hiérarchie claire des pouvoirs, souligne Bourdoncle (Ibid.), la distingue des vraies professions. En d'autres termes, la nature administrative de l'autorité qui régit l'activité des enseignants exprime le caractère bureaucratique du métier. Les contraintes de fonctionnement qui y résultent limitent l'autonomie des enseignants, ce qui les éloigne d'une posture professionnelle. Une deuxième limite concerne le statut incertain des savoirs nécessaires à l'exercice du métier (Bourdoncle, Ibid., Lemosse, Ibid.). L'absence d'une clientèle directe, une rémunération faible et le grand nombre de membres du métier sont d'autres facteurs qui ne caractérisent pas un professionnel. C'est sans doute ce débat qui fait qu'aujourd'hui, de nombreux acteurs d'éducation insistent sur la nécessité de préparer les « enseignants professionnels ».

L'accent que l'on met sur la professionnalisation du métier d'enseignant depuis quelques années indique d'une part l'intérêt que l'on porte sur les pratiques enseignantes et comment celles-ci incitent ou non à l'égalité des chances, et de l'autre, une reconnaissance du besoin de se préparer à une profession qui est de plus en plus complexe. En effet, les travaux déjà entrepris sur l'efficacité des systèmes éducatifs soulignent l'importance des pratiques enseignantes si l'éducation espère donner une chance égale à tout élève. Plus on rêve d'accéder à l'efficacité de l'éducation grâce à des pratiques « efficaces », moins il devient légitime de ne pas penser à la professionnalisation des enseignants. Or, aujourd'hui, les évolutions communes ou au moins largement convergentes au sein des établissements de formation des enseignants mettent l'accent sur la préparation des enseignants « professionnels ». Si l'on assiste à une tendance globale à considérer l'acte de l'enseignement comme un acte professionnel, il existe néanmoins les influences culturellement implicites, ou explicites, qui influencent la façon dont l'on envisage un enseignant. Ces influences conflictuelles qui sont liées aux situations socioéconomiques ainsi que socioculturelles font que, selon son groupe d'appartenance, on accorderait une définition variable de ce qu'entend être enseignant professionnel. Ces différences émanent du fait que les attentes des acteurs principaux en éducation – les pouvoirs politiques, la société, les parents, les enseignants, les élèves, les bailleurs de fond ne s'accordent pas toujours. De surcroît, la façon dont les pouvoirs publics et les responsables de la formation perçoivent l'éducation au sens large du terme a une grande influence sur le rôle qu'il accorde à l'enseignant au sein d'un système éducatif. Sans pour autant faire consensus, la littérature existante sur cette notion d'un enseignant professionnel semble soutenir l'idée qu'il existe bien certains critères ou similarités qui nous permettent d'identifier un

enseignant professionnel. La question qui se pose alors est la suivante : comment définit t-on l'enseignant professionnel ?

On assiste, ces derniers temps, à une augmentation sans précédent du nombre des recherches qui portent sur la professionnalisation de l'enseignant (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Coldron and Smith, 1999 ; Lang 1999 : Sachs 2001 ; Jorro 2002 ; Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, 2003). Les débats qui estiment que l'évolution du métier de l'enseignant doit suivre une logique de professionnalisation se multiplient. Pour Lessard et Tardif (2004), cette professionnalisation naît d'une reconnaissance de statut de l'enseignant par la société et le développement des compétences spécifiques susceptibles à assurer une réussite scolaire du plus grand nombre possible. Aujourd'hui, de façon générale, de nombreux acteurs de l'éducation considèrent que l'enseignant est un professionnel grâce à sa formation spécialisée, ses compétences acquises, son évolution, son « autonomie » de travail et prise de responsabilité, et ainsi de suite. Pour le dire autrement, l'enseignant est loin d'être un simple exécutant. Etre un professionnel renvoie donc à la notion de formation des individus dans l'objectif de leur insertion dans un champ professionnel donné (Altet, 1978). L'accent est alors sur la notion de changement, d'évolution et de structuration de connaissances spécifiques. Dans ce sens, on définit l'enseignant professionnel comme un praticien réflexif (Schön, Ibid. ; Perrenoud, 1994), un travailleur autonome et responsable longuement formé (Paquay et Wagner, Ibid.), un intellectuel qui exerce un art (Lemosse, Ibid.) ou encore un chercheur impliqué (Darling Hammond, 2005).

Selon Gohier (Ibid.), accorder un statut professionnel à l'enseignement est en partie en réponse à un métier qui est de plus en plus dévalué et qui est à la recherche d'une légitimité professionnelle :

« Sans doute en partie en réponse aux critiques formulées par la société à l'égard de l'éducation, dévaluée, et du métier dévalorisé, mais également symptomatique d'un siècle où imputabilité et responsabilité professionnelle ne trouvent pas toujours leur contrepartie dans la reconnaissance sociale, la professionnalisation de l'enseignement semble être une des options adoptées par les principaux acteurs de l'éducation que sont les enseignants pour revendiquer leur autonomie et faire valoir la complexité de leur tâche ainsi que la spécificité de leurs compétences sur la place publique » (p vii).

C'est ainsi que depuis un moment, on voit contester cette notion de professionnalisation comme étant réservée exclusivement à un petit cercle de professions supérieures. C'est dans cette perspective que Jobert (1987) énonce que « Nous sommes dans une problématique de lutte sociale : il s'agit d'un groupe qui, a un moment donné, mène des combats pour essayer d'acquérir certains de ces attributs,

c'est-à-dire des avantages supplémentaires, un meilleur positionnement social, sur le plan de l'autonomie d'exercice et sur le plan des avantages économiques qui leur sont liés ».

2.2 L'enseignant professionnel, une question de compétence

Wittorski (1998) constate justement que l'importance que l'on accorde à la notion de compétence est largement liée au fait qu'elle tend de plus en plus à se substituer à celle de qualification. Pour lui,
« … la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/ reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation » (p 58).

Certes, la notion de compétence occupe aujourd'hui une place centrale dans le champ de l'enseignement. Des travaux déjà entrepris soulignent deux approches pour aborder cette notion du développement des compétences professionnelles. La première s'intéresse à la construction identitaire du sujet en formation, c'est-à-dire une transformation et une construction de sens (Malglaive, 1992 ; Barbier & Galatanu, 1998). Le développement des compétences est considérée comme « une action située » (Clot, 1995), c'est-à-dire que ce que l'individu fait, comprend et produit est influencé par sa situation sociale et matérielle. Cette approche tente de répondre à la question « comment se forment les compétences ? ». En revanche, la deuxième approche s'intéresse à la question « comment former aux compétences ? » et s'intéresse davantage à la formation initiale et continue des enseignants.

2.2.1 Les « ingrédients » de la compétence

Parler de compétences professionnelles de l'enseignant suppose qu'il existe des capacités générales qui permettent de gérer une situation d'enseignement. Définir les « capacités » qu'un enseignant professionnel doit manifester n'est pas une préoccupation de nos jours. Morisson et McIntyre (Ibid.) disaient déjà que les caractéristiques personnelles de l'individu (aptitude générale, traits de personnalité, attitudes et intérêts, origines sociales) ainsi qu'un certain nombre de critères (comportement à la formation, évaluation de l'enseignement par les responsables, satisfaction au travail, résultats des élèves) permettraient d'évaluer l'efficacité d'un enseignant. Selon Hare (1993), la conception mécaniste de l'enseignant provient du fait qu'il existe souvent une centration sur les compétences « mesurables ». Un enseignant, dit il, doit posséder l'humilité, le courage, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme, le jugement et l'imagination. Gauthier et al. (1997, p

44) parlent de « l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée ». C'est la construction d'une telle base des compétences qui permet de professionnaliser le métier de l'enseignant. Pour Perrenoud (1994) tout professionnel doit manifester les qualités morales (sérieux, consciencieux, scrupuleux, fiable, coopératif, engagé, persévérant) ainsi qu'intellectuelles (informé, savant, compétent, efficace, rigoureux, imaginatif, innovateur).

Pour sa part, Hay (2000) propose quelques facteurs (professionnels, pratiques, personnels) qui influenceraient l'efficacité chez les enseignants. Ces facteurs peuvent être résumés dans le graphique ci-dessous :

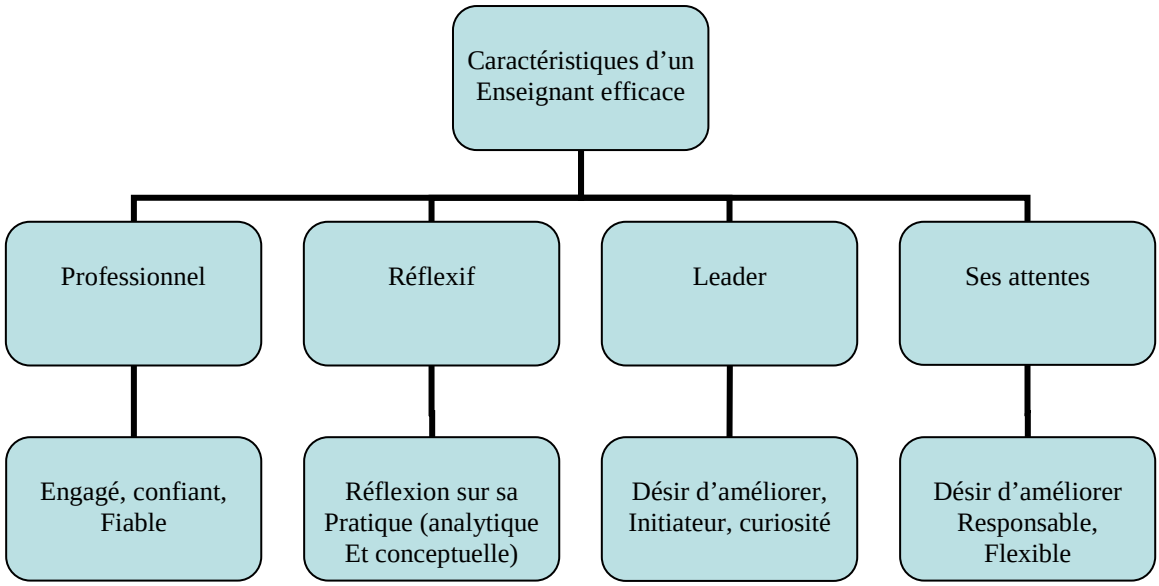

Tableau 1 : Les caractéristiques d'un enseignant efficace.

D'après IIEP (2004) il existe quatre postulats d'un enseignant efficace :

Le premier postulat concerne la connaissance par l'enseignant de ses objectifs et son engagement à les atteindre. Autrement dit, on rattache les compétences et les performances de l'enseignant à la réalisation de ses objectifs. Ces derniers influencent donc l'organisation du travail et les interactions entre les élèves et l'enseignant. Le deuxième postulat définit l'enseignement comme acte intentionnel et raisonné car ce qui est enseigné par l'enseignant est utile pour les élèves. Le troisième postulat concerne la concentration des objectifs (directement ou indirectement) sur l'apprentissage des élèves et le dernier postulat précise qu'étant donné que l'enseignant n'est pas efficace dans tous les domaines, son degré d'efficacité dépendra des objectifs spécifiques qu'il poursuit.

Cette conception des compétences rejoint celle de Paquay (1994). Selon lui, les compétences de l'enseignant doivent être articulées autour de six axes :

a) L'enseignant comme **acteur social** : Cet axe considère l'éducation comme « un processus de socialisation au cours duquel se construisent des conduites de plus en plus complexes selon les modèles culturels caractéristiques d'un type de société » (Ferry, 1968, p 23). L'éducation est alors, avant tout, une action qui vise l'assimilation et l'intégration d'un individu à la vie sociale. L'enseignant reçoit alors un mandat de la société et agit comme médiateur entre les attentes des parents et de l'institution et les besoins des élèves. Le projet d'éducation se construit à partir des normes sociales. L'enseignant doit développer des compétences qui lui permettent d'adhérer aux objectifs stipulées dans les textes officiels. Ce sont ces objectifs qui déterminent son rôle au sein de l'institution scolaire.

b) L'enseignant comme **praticien réflexif** : L'enseignant doit remettre en question sa pratique et ses connaissances pour pouvoir les actualiser. Cet axe considère que la pratique professionnelle est un lieu de formation et de construction de savoir. C'est pour cela que Zeichner (1983) insiste sur la nature complexe et unique de chaque situation d'enseignement et à la nécessité de former les enseignants « non adaptés » au système mais « adaptables ». L'enseignant n'est pas simplement quelqu'un qui exploite les recettes mais plutôt un professionnel qui résout des problèmes et propose des choix. L'enseignant compétent est alors créatif, intelligent, capable d'identifier et de résoudre des problèmes, d'évaluer et d'improviser. Il est avant tout, un chercheur. Cet axe renvoie à la posture de l'enseignant comme pédagogue.

c) L'enseignant comme **maître instruit** : l'enseignant doit avoir une maîtrise parfaite de la discipline qu'il enseigne. La maîtrise de savoirs académiques est alors au centre de ce dispositif.

d) L'enseignant comme une **personne sociale** : cet axe renvoie à la capacité relationnelle et dialogique de l'enseignant. Il doit pouvoir entretenir des bonnes relations avec l'ensemble des membres de l'école (ses élèves, ses collègues, sa hiérarchie). Il est alors en relation et en développement de soi.

e) L’enseignant comme **praticien artisan** : Le praticien artisan c’est celui qui apprend sur le terrain.

f) L’enseignant comme **technicien** : étant donné qu’enseigner est un exercice professionnel, l’enseignant doit posséder les savoirs pratiques. Cet axe privilégie le savoir faire technique. Il s’appuie essentiellement sur une approche rationnelle. Les activités sont alors rigoureusement formulées, ce qui permet à l’enseignant de comprendre et réguler le processus d’apprentissage. Programmer la leçon permet alors la résolution des problèmes car l’enseignant possède une solution, ou plutôt une routine appropriée au problème.

Pour Wittorski (Ibid.), la compétence est davantage un processus qu'un état. Elle correspond à la « mobilisation dans l'action d’un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation » (p 57). Or, la compétence est le processus générateur de la performance. Dans notre étude, nous nous intéresserons à la façon dont la formation proposée à *Kenyatta University* permet d’acquérir une telle compétence.

2.2.2 Comment se forment les compétences ?

Selon Wittorski, les compétences se produisent et se transforment dans trois champs : le champ du parcours de socialisation/ de la biographie, le champ de l'expérience professionnelle et le champ de la formation. Pour lui, la compétence n’est pas abstraite mais contextualisée, spécifique et contingente. Elle est produite en fonction de la situation mais aussi de la représentation que possède l’acteur. Dit autrement, «sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation »

Pour Wittorski qui s’intéresse à la « fabrication des compétences », la notion de compétence ne renvoie pas uniquement au contenu cognitif mais au rapport social aussi. Or, « la compétence est un "savoir agir" reconnu : on ne se déclare pas soi-même compétent ». (p 58) Il considère que la compétence est la combinaison de cinq composantes (cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique) qui s’articulent au niveau de l’individu ou du groupe producteur/ auteur de la compétence (niveau micro), au niveau de l’environnement social immédiat (niveau méso ou social qui est le niveau de la socialisation, du groupe d’appartenance, du collectif de travail), et au niveau de l’organisation dans laquelle sont insérés les individus (niveau macro ou sociétal). Nous nous intéresserons ici aux trois premières composantes :

a) La composante cognitive

Cette composante intervient au niveau micro et concerne l'individu ou le groupe auteur de la compétence. Elle est constituée d'une part des représentations cognitives (les savoirs, les connaissances acquises) et de l'autre, des représentations que l'auteur a de sa situation (sa représentation du contexte et de l'environnement). Selon Wittorski, ce dernier élément est primordial dans la production de la compétence.

b) La composante affective

La composante affective regroupe l'image de soi de l'individu qui peut être valorisée ou dévalorisée, l'investissement affectif dans l'action (le fait de ressentir du plaisir ou de la souffrance en ce qui concerne ce que l'on fait) et l'engagement. Si cette composante se situe au niveau micro, elle est largement influencée par l'environnement immédiat, c'est-à-dire, le niveau méso ou social qui peut renforcer ou non la motivation et agir sur l'image de soi.

c) La composante sociale

La composante sociale intervient au niveau méso ou social (l'environnement immédiat) ou le niveau macro ou sociétal (l'organisation) et renvoie à la reconnaissance effective de la pratique de l'individu. Ainsi, il existe toujours un compromis « qui correspond à une anticipation à propos de la nature de l'évaluation sociale de la pratique produite ». Dans cet aspect, cette composante rejoint la notion de l'identité pour autrui (Sainsaulieu, 1985 ; Dubar, 2007). En effet, pour Sainsaulieu, le concept d'identité peut être caractérisé comme la définition « de soi par soi » et celle « de soi par les autres ». Dubar lui parle de « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui ». Tandis que l'identité pour soi (soi par soi) permet de trouver une cohérence entre les expériences présentes et celles passées, l'identité pour autrui (soi par les autres) sert comme un système de repères qui permet aux sujets de se positionner socialement (proche de certains, différent des autres).

2.3 La professionnalisation comme processus de construction identitaire

Si l'on croit Perrenoud : « la professionnalisation c'est aussi une identité, une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres professionnels… » (Ibid.,

p 194). Develay (1994) rejoint ce point de vue. Pour lui, « former un enseignant c'est l'aider à trouver sa forme, son enveloppe, c'est l'amener à comprendre qui il est … ».

Un des objectifs clé de la formation initiale d'enseignants est de permettre aux formés de développer une identité enseignante. En effet, selon Bourdoncle (2000, p 125), « la formation professionnelle initiale représente […] un des moments où interviennent les changements les plus importants et où peuvent être mis en œuvre des dispositifs spécifiques de socialisation ». Perrenoud soutient ce point de vue : « toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle, une 'culture commune' quant aux valeurs mais aussi et surtout aux façons de parler, raisonner, poser et résoudre les problèmes » (1994, p 211). Toutefois, le concept « d'identité enseignante » fait l'objet de différentes approches qui recouvrent des conceptions variables selon les différents auteurs. Tandis que certains mettent l'accent sur l'expérience pratique sur le terrain (Day, 1999; Faingold, 2001; Paquay & Wagner, ibid.) comme susceptible de mener à cette « identité enseignante », d'autres privilégient la posture du praticien réflexif (Altet 2002, Antonek et al. 1997; Brookfield, S., 1995; Perrenoud 1994; Schön Ibid.). Goodson (1992) lui met l'accent sur le rôle de l'enseignant au sein du système éducatif comme indicatif de la construction de son identité professionnelle.

L'identité enseignante est aussi une question affective. Gohier et al. (2001) énoncent que le modèle de construction d'une identité professionnelle englobe la dimension psychologique et sociologique, des sentiments de compétence et d'appartenance, de congruence et d'estime de soi. La question de l'identité professionnelle en formation initiale est sans doute centrale dans la formation des attitudes et des valeurs professionnelles. Comment se développe cette identité professionnelle ? Pour cette recherche, nous nous sommes particulièrement intéressés aux deux premières composantes avancées par Wittorski (Ibid.), soit, la composante cognitive et la composante affective : que peut être l'influence de ces composantes sur la construction identitaire ? Qu'est-ce qui contribue dés la formation initiale, à la construction de cette identité ? Sous quelles formes se manifeste cette identité lors de la formation ? Nous aborderons ces composantes à travers la notion des représentations sociales.

2.4 La notion de représentation sociale

La notion de la représentation sociale trouve sa formulation première chez Durkheim qui aborde en 1898 le sujet des *pensées* et des *représentations collectives* (informations, croyances, opinions, règles

partagées, etc.). Néanmoins, c'est Moscovici qui en revisitant cette notion donne naissance à une théorie de représentations sociales, aujourd'hui un champ spécifique de recherche. Il introduit une rupture au niveau des représentations collectives qui selon lui accordent trop d'importance aux relations interindividuelles et ne les distinguent pas des attitudes. Il définit alors les représentations sociales comme des opinions qui sont « propres à une culture, une classe sociale ou un groupe et relatifs à des objets de l'environnement social ». (Moscovici, 1961, p 66). En 1961, il étudie la psychanalyse comme représentation et analyse la façon dont un discours « savant » se transforme en discours de « sens commun ». Pour le dire autrement, il s'intéresse à la façon dont des concepts théoriques se transforment en représentations. A travers une analyse des divers journaux de l'époque et des enquêtes auprès du public, il met en évidence le fait que la façon dont les media traitent les informations influence les représentations particulières de la psychanalyse chez leurs lecteurs. L'image véhiculée est alors différente selon la catégorie sociale (religieux, bourgeois, communiste) ; dans les journaux à grande diffusion, la psychanalyse est présentée comme un outil - pour Moscovici, ce mode de transmission a pour objectif la diffusion. Dans les journaux religieux, la psychanalyse est envisagée comme étant proche de la confession et est ainsi attribuée une vision spiritualiste même si prudence et modération sont recommandées. Elle est abordée à travers les messages religieux ; Moscovici parle de la propagation. Les journaux communistes rejettent la psychanalyse et l'envisagent comme une science bourgeoise. Elle est critiquée pour ne pas être en rapport avec les problèmes réels des individus. Moscovici appelle ce mode de transmission de la propagande. Grâce à ses recherches, Moscovici démontre alors qu'un objet est toujours perçu subjectivement à travers un filtre ; les représentations sociales. Il parle alors des savoirs collectivement produits et engendrés et définit les représentations comme « l'élaboration d'un objet social par une communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer » (1963, p 251). Les représentations sociales sont pour lui des formes de savoir naïf qui visent l'organisation et l'orientation des communications d'un groupe social sur des objets représentants des valeurs d'enjeux pour ce groupe. Ces représentations sont produites à travers nos interactions quotidiennes (conversation, rencontres, rumeurs, lectures, etc.)

Dans ses travaux, Moscovici (1961) met en avant les liens qui existent entre la communication sociale, les structures sociales et les représentations sociales. Il examine la communication à trois niveaux. Le premier niveau traite de l'émergence des représentations. Il s'intéresse donc à la façon dont les informations concernant le sujet sont représentées, l'accès à ces informations selon le groupe d'appartenance et la focalisation sur certains aspects déterminés par l'intérêt et l'implication des sujets. Le deuxième niveau traite la façon dont les représentations sociales sont formées. En effet, elles s'élaborent à travers deux processus : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation comprend la

construction sélective et la mise en place des schèmes par les individus. Il commence par la sélection et la décontextualisation des informations disponibles qui sont ensuite dissociées de leur contexte d'origine et remaniées selon les critères normatifs afin de faire émerger une structure conceptuelle – le noyau figuratif. Ce processus permet de forger une vision compatible avec d'autres connaissances déjà existantes et de rendre des objets abstraits plus concrets. L'ancrage assure l'enracinement social et correspond à l'intégration cognitive des informations dans des systèmes de pensée préexistants. C'est ce processus qui permet la familiarisation de l'inconnu ou l'inhabituel.
Le troisième niveau s'intéresse aux dimensions des représentations liées à la conduite, c'est-à-dire, les opinions, attitudes et préjugés ou stéréotypes sur lesquelles la communication médiatique intervient. Selon les effets recherchés, des propriétés structurales différentes émergent : la diffusion influence alors la formation des opinions, la propagation des attitudes et la propagande des stéréotypes.

Selon Moscovici (1986), les représentations sociales jouent un rôle important dans la production du sens. Ces représentations sont construites par les individus grâce aux processus d'objectivation et d'ancrage et permet à l'individu de se construire un savoir « de sens commun », c'est-à-dire un savoir qui se construit (Ibid.).

Après Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la notion de représentations sociales. (Abric, 1976; Flament, 1989; Jodelet, 1989; Mugny & Carugati, 1985; Doise & Palmonari, 1986; Vergès, 1992). Jodelet définit une représentation sociale comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, Ibid., p 36). Elle suit le modèle dynamique dans les études de la représentation sociale, un modèle qui suppose la présence d'un cadre de référence dans un système de communication et l'interaction symbolique. La représentation sociale est alors dans un rapport de « symbolisation » avec son objet car elle en tient lieu et « d'interprétation » car elle lui confère des significations (Jodelet, Ibid.). Pour elle, l'intégration de l'appartenance et de la participation sociale ou culturelle du sujet est un des points essentiels dans l'étude des représentations sociales. Le deuxième point essentiel est de considérer l'activité mentale d'un groupe comme l'effet de processus idéologiques qui traversent les individus. Toute problématique sur les représentations sociales s'articule alors autour des trois questions essentielles qui sont interdépendantes et subsument les thèmes des travaux théoriques et empiriques : « Qui sait et d'où sait-on ? » - « Que et comment sait-on ? » - « Sur quoi sait-on et avec quel effet ? »

Pour Jodelet, il existe trois conditions de production et circulation des représentations sociales ; la première est liée à la culture et prend en compte les valeurs et les modèles des groupes culturelles. La deuxième condition de production est influencée par le langage et la communication interindividuelle, institutionnelle et médiatique. La dernière condition est celle de la société qui influence le partage et lien social, le contexte idéologique et historique, l'inscription sociale (position, place et appartenance de groupe) et l'organisation sociale (institutions, vie des groupes) (Jodelet, 1997). Elle révèle deux optiques qu'elle juge importantes dans la façon dont les représentations sociales se construisent (1991) :

i) La première optique s'attache à l'activité cognitive et possède deux dimensions. La première dimension qui s'inscrit dans la psychologie sociale est celle du contexte. Ici, la représentation apparaît comme un cas de la cognition sociale quand un sujet est en interaction sociale ou face à un stimulus social. La deuxième est la dimension d'appartenance qui considère que le sujet est social et intervient donc dans l'élaboration des idées, valeurs et modèles basés sur le groupe d'appartenance ou la société : « les approches des représentations semblent reposer sur le processus de production sociale des représentations … cette forme de connaissance comprend des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. » (Jodelet, 1991, p 36). Elle insiste sur l'idée que ce sont ces connaissances qui nourrissent la démarche d'investigation scientifique.

ii) La deuxième optique met l'accent sur les aspects signifiants de l'activité représentative. On considère alors le sujet comme un producteur de sens ; sa représentation exprime le sens qu'il accorde à son expérience dans un monde social. Pour le dire autrement, la société fournit un système de codes à l'individu afin de protéger ses valeurs et ses aspirations sociales. Ces codes sont pris en compte dans l'interprétation des représentations. Ainsi, la représentation est une expression de la société. L'important dans l'étude des représentations sociales est donc « d'intégrer dans l'analyse de ce processus l'appartenance et la participation sociale ou culturelle du sujet » (Jodelet, Ibid., p 43).

Selon Jodelet (Ibid.), une représentation sociale a certains caractères fondamentaux : elle est toujours une représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet); elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept ; elle possède un caractère symbolique et signifiant ; elle a un caractère constructif et elle est autonome et créatif. Elle

envisage l'individu comme un sujet social qui est influencé par les normes de son groupe d'appartenance et par les idées véhiculées dans son entourage (sa société). Autrement dit, les idées, valeurs et modèles qui entourent le sujet jouent sur la représentation sociale qu'il se construit. Cette représentation sociale se construit lorsque le sujet est « en situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social ». Le sujet est alors acteur social et les représentations sociales qu'il produit sont un reflet « des normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe ».

Jovchelovitch (1996) insiste sur le fait que les représentations sociales doivent être envisagées comme un carrefour entre l'individu et la société. Ainsi, les représentations sociales créent le lien entre les objets, les sujets et les activités. Selon elle, les représentations sont ancrées dans les sphères dont elles émanent. Pour dire autrement, les représentations sociales possèdent une dimension sociale qui n'est pas distincte du champ social où ils émergent. Cette idée a été également soulevé par Jodelet (1991) qui a décrit les représentations sociales comme « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales, (…) ces phénomènes cognitifs engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensé*e* » (p 36).

Cette notion des représentations sociales rejoint celle de la composante cognitive, affective et sociale avancé par Wittorski sur plusieurs points. D'abord, les deux notions s'accordent sur l'importance de la représentation que le sujet a de sa situation (contexte et environnement). Ensuite, elles s'accordent sur l'impact de l'environnement immédiat et sur cette notion de « l'identité pour soi et l'identité pour autrui » dans la construction identitaire.

2.4.1 L'identité enseignante, une question de représentation sociale ?

On sait avec Charlier (2001) et Baillauquès (2001) que les représentations antérieures que possèdent les enseignants stagiaires à leur entrée en formation jouent sur la façon dont ils se construisent une identité enseignante. De plus en plus de chercheurs insistent sur le rôle central de l'image de soi dans le développement d'identités enseignantes et défendent le point de vue que le concept du soi du sujet influencera la manière dont il enseignera, son évolution dans le métier et son attitude face à l'éducation et l'enseignement (Baillauquès, Ibid.; Bullough and Young, 2002; Bullough, 1997; Sugrue, 1997 ; Knowles, Ibid.; Pajares, Ibid. ; McGowen & Hart, 1990; Nias, 1989). Baillauquès (Ibid., p 47) argumente que « les idées-images chez l'enseignant relatives au métier et à la formation vont orienter

ses conduites : d'abord quant à la décision d'enseigner, ensuite dans la classe». Ce sont ces idées-images qui déterminent les compétences acquises et influencent celles qui seront exercées. Pour elle, ces représentations peuvent intervenir sur les apprentissages de futurs enseignants et sur ce qu'ils en éprouvent et peuvent alors influencer leur professionnalité. Smylie (1988) est du même avis ; selon lui, on ne peut pas espérer changer les comportements d'enseignants stagiaires si l'on ne prend pas en compte leurs représentations sur leur formation et leur futur métier. Pour Tickle (2000), l'identité professionnelle construite dépend des représentations de l'entourage de l'enseignant sur sa profession (les représentations sur son métier et les attentes de la société en ce qui concerne l'éducation), des représentations fondées non seulement sur ses expériences réelles mais également sur ses expériences antérieures. Coldron and Smith (1999) sont du même avis. Selon eux, le développement d'une identité professionnelle parmi les enseignants ne dépend pas uniquement de son image de soi mais également de la façon dont autrui l'aperçoit. L'identité de l'enseignant est alors visible à travers son discours et surtout dans la façon dont il s'exprime ou se justifie face à autrui. Ce point de vue rejoint sans doute les travaux de Dubar (2007) sur l'identité pour soi et l'identité pour autrui. C'est cette vision qui permet aux enseignants de se justifier face aux autres individus ou dans des contextes variés.

Comme l'indique justement Gohier (2001), l'identité professionnelle est la représentation que l'individu élabore de lui-même en tant qu'enseignant. Celle ci se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. Pour qu'un individu la reconnaisse comme sienne, dit Gohier (1998), cette identité professionnelle doit être intégrée à l'identité « globale » de la personne. Les tensions qui émergent entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant (et celle qu'il a de lui-même comme personne) et celle qu'il a du groupe enseignant et de la profession, influencerait alors la construction et la reconstruction de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle de l'enseignant est alors une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne. L'individu peut alors mettre en place des stratégies variées afin de faire face aux contraintes et aux contradictions et aux tensions internes (Sikes, Measor et Woods, 1985, Roux Perez, 2003) : « S'appuyant tantôt sur une appartenance au groupe, tantôt sur des formes de différenciation, tantôt sur la singularité de son contexte professionnel, l'enseignant élabore une identité plurielle et composite, faite d'ajustements multiples, de bricolages, pour construire un monde cohérent et lui donner sens au quotidien » (Roux-Perez, Ibid., p 143).

Pour Gohier, les dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociales de la construction identitaire se manifestent par un aller-retour constant chez l'enseignant, entre la connaissance de soi et le rapport

à l'autre. Roux-Perez (2001) partage ce point de vue. Pour elle, les enseignants véhiculent un ensemble de valeurs et de croyances, partagées avec d'autres, compatibles avec leurs pratiques professionnelles ou personnelles et repérables à travers leurs représentations du métier, des autres et d'eux-mêmes. Ce sont ces moments de remise en question qui auront une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sa représentation de soi (connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations) et sa représentation du groupe des enseignants (les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales). L'identité professionnelle n'est alors pas uniquement une identité socialement donnée (par le groupe d'enseignant ou par la société) mais est composé également d'une « identité personnelle » (que l'individu s'attribue) et l'identité sociale du sujet. Ce processus identitaire débute dès la formation initiale et mène à la construction et la transformation de la représentation qu'a le sujet de lui-même comme enseignant.

Cette notion d'une « identité socialement construite » nous permet de cerner les origines de l'identité sociale d'un groupe professionnel, dans notre cas, le groupe « enseignant ». Les sentiments de compétence et d'appartenance ainsi que les représentations de la profession, sont alors déterminants dans le processus de la construction identitaire. Selon Gohier (2001, p 9), on peut alors « caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification. » Ainsi, le concept du soi influencera la manière dont un enseignant enseignera, son évolution dans le métier et son attitude face à l'éducation et l'enseignement (Baillauquès, Ibid.; Charlier, 1989 ; Knowles, Ibid.; McGowen & Hart, Ibid.; Nias, Ibid.). C'est dans cette perspective que se situe cette thèse. Avec Gohier, nous considérons que l'identité professionnelle est au carrefour des représentations sociales qu'un individu a de lui-même comme personne, et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. En d'autres termes, cette thèse appréhende, à travers des représentations sociales et professionnelles, la construction identitaire chez les enseignants en formation initiale.

2.4.2 Comment fonctionnent les représentations sociales ?

Pour Abric (2001, p 8), «les représentations sont des ensembles sociocognitifs, organisés de manière spécifique et régis par des règles de fonctionnement qui leur sont propres ». Il argumente que la représentation sociale est une organisation signifiante et non un simple reflet de la réalité. Elle dépend

donc de facteurs contingents (nature et contraintes de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation) et de facteurs généraux tels que le contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe et les enjeux sociaux. La représentation est donc « un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnent physique et social, elle va déterminer leur comportement ou leurs pratiques » (Abric, Ibid., p 13). Ce sont les représentations qui guident et orientent l'action et les relations sociales. Elles « déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes » (Ibid.). Pour Dubar (2007) la construction identitaire est un processus de socialisations successives.

Abric (Ibid.) parle de la contextualisation des représentations par le contexte discursif d'une part et par le contexte social de l'autre. Il constate que ce sont des productions discursives qui donnent accès aux représentations et il est donc nécessaire d'analyser la façon dont elles sont produites, la situation dans laquelle elles sont produites et l'auditoire pour lequel elles sont produites. En revanche, le contexte social s'intéresse à la place occupée par un individu dans un système social ou un groupe concerné. Il s'agit de ce que Doise appelle le niveau idéologique : « la signification d'une représentation sociale est toujours imbriquée ou ancrée dans les significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champ social donné » (1982, p 189). En effet, Doise (Ibid.) distingue quatre niveaux d'interactions : le premier niveau, le niveau intra-individuel porte sur les mécanismes qui permettent à l'individu d'organiser et de maîtriser ses expériences sociales. Il fait référence à l'histoire personnelle de l'individu. Le deuxième, le niveau interindividuel ou groupale concerne les relations entre individus ou groupes. Le niveau positionnel prend en compte les diverses positions des sujets dans les systèmes où ils évoluent et le dernier niveau, le niveau représentationnel ou idéologique représente le système de croyances, de représentations, de valeurs et des normes sociales mis en place par une société. Nous nous sommes particulièrement intéressés à ce dernier niveau. Il permet de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Pour Doise, "une représentation sociale consiste toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus dans un champ social" (1990, p 114). Avec Palmonari, il insiste sur le fait que les prises de position sont générées principalement par les représentations sociales. Ces prises de positions sont liées aux rapports sociaux et organisent les processus symboliques qui interviennent dans ces rapports (Doise et Palmonari, 1986). Or, c'est grâce aux représentations sociales que nous pouvons comprendre le lien qui existe entre un individu et un objet ou un sujet. Selon Abric, « le repérage de la 'vision du monde' que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des

interactions sociales et donc éclaire les déterminants des pratiques sociales » (Abric, 2001, p 11). Ainsi, un groupe donné est conditionné par les discours socialement construits qui orientent d'une façon déterminante les pensées et conduites de ses membres (Mannoni, 2001).

Abric (Ibid.) s'accorde avec Mugny et Carugati (1985) pour insister sur la nécessité d'analyser les conditions de production des représentations sociales. Pour lui, il est nécessaire « de tenir compte que la représentation recueillie est produite en situation, pour un auditoire, qu'elle vise à argumenter et à convaincre et que la signification de la représentation va dépendre au moins en partie des rapports concrets qui se déroulent le temps d'une interaction » (p 15).

Il définit les représentations sociales comme « une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité à travers son propre système de références donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (1994, p 13) Il en dégage cinq fonctions :

a) La fonction de savoir

Cette fonction permet de comprendre et d'expliciter la réalité. Les acteurs peuvent donc acquérir des connaissances et les intégrer dans un cadre compréhensible pour eux qui est en accord avec leurs valeurs propres.

b) La fonction d'orientation

Les représentations sociales guident les comportements et les pratiques. Ce processus d'orientation résulte de trois facteurs :

i) La définition de la finalité de la situation – elle détermine le type de démarche cognitive à effectuer pour réaliser une tâche.
ii) Le système d'anticipation et d'attentes – celui-ci sélectionne et filtre des informations pour pouvoir rendre cette réalité conforme à la représentation. Parce que la représentation existe même avant l'interaction, les conclusions sont posées avant même que l'action ne débute.
iii) La prescription des comportements ou de pratiques obligées - Elle est importante car elle définit « ce qu'est la réalité pour le sujet et elle produit un système d'anticipations et

d’attentes qui prédétermine la relation de l’individu à son environnement » (Abric, 1984, p 170)

c) La fonction justificatrice

Les représentations sociales permettent de justifier les prises de position et les comportements. Elles permettent d’expliquer ou de justifier les conduites dans une situation ou à l’égard de leurs partenaires.

d) Le maintien de la position sociale du groupe concerné

Les représentations sociales justifient la différenciation sociale et visent à maintenir une distance sociale entre les groupes concernés.

e) La fonction identitaire

Nous nous sommes particulièrement intéressés à cette dernière fonction qui, selon Abric (Ibid.), sert à la construction et le maintien de l’identité d’un groupe social. Ainsi, les représentations sociales définissent l’identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Elles permettent l’élaboration d’une identité sociale compatible avec les valeurs socialement et historiquement déterminées. En d’autres termes, la signification attribuée à l’objet, et l’identité que l’on se construit par la suite est en fonction des contextes sociaux, historiques et culturels et varie d’un groupe à un autre. Cette fonction identitaire a été mise en lumière par plusieurs chercheurs (Mugny et Carugati, Ibid., Jodelet, Ibid., Moliner 2001). Mugny et Carugati (Ibid.) qui ont démontré le rôle que jouent les représentations sociales de l’intelligence parmi les groupes d’enseignants dans la régulation des conflits identitaires. Ces représentations sociales permettent, selon eux, d’élaborer des identités sociales gratifiantes. Pour Moliner (Ibid.), cette notion renvoie à la construction d’une réalité sociale sous une forme compatible avec les valeurs et les intérêts d’un groupe donné. C’est cette fonction identitaire qui influence la comparaison sociale dont l’objectif est de sauvegarder une image positive de son groupe d’appartenance. Or, ces représentations sociales influencent les relations que l’on entretient avec autrui. C’est cette fonction identitaire qui dicte les dynamiques et les stratégies identitaires qu’un individu met en place.

Sainsaulieu (Ibid.) qui aborde l'identité professionnelle sous l'angle de la relation au travail distingue quatre types d'identités au travail qui souligne les stratégies identitaires des individus face aux situations professionnelles:

a) L'identité fusionnelle

Dans ce mode le groupe est mis à l'avant au détriment de l'individu et on parle alors d'une lutte collective. Le groupe possède un fort investissement et engagement identitaire. La solidarité est donc une valeur importante car l'individu tente de construire une identité collective.

b) L'identité de retrait

Dans ce groupe, l'identité ne se crée pas dans le travail. L'individu est alors passif et se tourne vers d'autres opportunités à l'extérieur du groupe. Pour Sainsaulieu, ce groupe n'a pas de rapport avec un métier.

c) L'identité de négociation

Ici, le rapport au métier est assez fort. Les individus possèdent des compétences qu'ils peuvent mettre en jeu afin d'obtenir ce qu'ils désirent ; leur modèle identitaire est fondé sur la négociation. L'individualité est mis à l'avant et les groupes se forment pour accéder à une opportunité précise et se dissolvent une fois l'objectif atteint.

d) L'identité affinitaire

Ce groupe a peu de motivations mais est très impliqué dans le métier. Les relations au travail sont importantes et l'individu adhère à la culture interne pour mettre en place des stratégies individuelles. Ce mode est néanmoins plus individualiste même si l'on trouve quelques connivences affectives.

Selon Kaddouri (2001) un individu mettrait en jeu des stratégies identitaires différentes selon la façon dont il vit. Il distingue plusieurs dynamiques identitaires : la dynamique de transformation identitaire renvoie au désir de changer l'identité vécue de façon insatisfaisante. En revanche, la dynamique d'entretien identitaire vise à entretenir une identité vécue de façon satisfaisante. Tandis que la dynamique de préservation identitaire vise à réhabiliter une identité blessée, celle de confirmation

identitaire renvoie au désir du sujet de maintenir ou défendre une identité menacée. La dernière dynamique, la dynamique de reconstruction identitaire vise à faire reconnaître une identité insuffisamment reconnue par un autrui significatif.

2.4.3 La théorie du noyau central

En ce qui concerne les représentations sociales, Abric (1976, 1984, 2001) se distingue par sa centration sur la théorie du noyau dur, une théorie reprise par d'autres chercheurs (Flament, 1989, Mugny et Carugati, Ibid.) et développée pour prendre en compte les éléments périphériques du noyau (Flament, Ibid., Guimelli, 1993, Moliner, 1992, Verges, 1992). Suivant le « modèle structurel », ces chercheurs mettent l'accent sur le noyau central et ses éléments périphériques comme primordiaux dans l'analyse des représentations sociales. Ils s'intéressent donc à l'aspect logique du système. Selon Abric, ce noyau est fondamental dans l'analyse de l'évolution et la transformation des représentations sociales. Toute représentation est organisée autour d'un noyau central comprenant un ou quelques éléments qui donne à la représentation sa signification. Ce noyau qui est l'élément fondamental de la représentation résiste au changement et détermine la signification et l'organisation de la représentation. Il correspond au système de valeurs auquel se réfère un individu et joue à la fois une fonction génératrice (élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation) et une fonction organisatrice (détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation). D'autres travaux tels ceux de Bataille (2002) et Moliner et Martos (2005) contestent la fonction « générateur du sens » de la théorie du noyau dur. Selon Bataille (Ibid.), les éléments centraux tirent leur signification des éléments périphériques. Pour le dire autrement, les éléments centraux sont symboliques et définissent l'objet à partir d'une base commune tandis que les éléments périphériques sont contextualisés donnant ainsi du sens aux éléments centraux. Bataille défend l'hypothèse selon laquelle les éléments centraux ne seraient pas générateur du sens mais plutôt les récepteurs du sens.

Comme Bataille, Moliner et Martos (Ibid.) questionnent la fonction « génératrice de sens » des éléments centraux de la représentation. Ils démontrent que le sens des éléments périphériques n'est jamais affecté par le mode de présentation tandis que celui des éléments centraux est instable. Ils constatent que les résultats en ce qui concerne les éléments centraux sont tellement polysémiques que générer des significations consensuelles se révèle complexe. Ils proposent donc une redéfinition des fonctions du noyau central.

Flament (1989) définit 2 grandes types de représentations

a) Les représentations autonomes où le principe organisateur se situe au niveau de l'objet lui-même.
b) Les représentations non autonomes dont le noyau central se situe hors de l'objet lui-même dans une représentation plus globale dans laquelle l'objet est intégré. La signification de cet objet est donc à chercher ailleurs que dans l'objet lui-même.

Si Abric (2003) indique que la difficulté de transformer les représentations sociales se trouve dans le fait que le noyau central est non modifiable, Flament (Ibid.) lui introduit la théorie des éléments périphériques qui permettent la transformation des représentations sociales. Il considère que ce sont les schèmes périphériques qui se transforment tandis que le noyau central est conservé. Il constate néanmoins qu'une transformation radicale peut modifier l'ensemble de la représentation, c'est-à-dire, le noyau central ainsi que les schèmes périphériques.

2.4.4 Les éléments périphériques de la représentation

Les éléments périphériques s'organisent autour du noyau central. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées, interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. Ils ont un rôle central dans la concrétisation de la signification de la représentation. Ils illustrent, explicitent et justifient cette signification. Les éléments périphériques ont plusieurs fonctions. La *fonction de concrétisation* résulte de l'ancrage de la représentation dans la réalité ; ils intègrent les éléments de la situation dans laquelle se produit la représentation, ils disent le présent et le vécu des sujets. Ces éléments ont également une *fonction de régulation* ; ils jouent un rôle dans l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte (intègrent nouvelles informations) soit en donnant un statut mineur, soit en les réinterprétant dans le sens de la signification centrale. Enfin, les éléments périphériques ont une fonction de défense ; ils se transforment pour protéger le noyau central qui résiste au changement. C'est dans le système périphérique que pourront alors apparaître et être supportées des contradictions.

2.4.4.1 L'analyse du rôle de système périphérique

Flament (Ibid.,) considère que les éléments périphériques sont des schèmes organisés par le noyau central. Selon lui, ils ont trois fonctions

i) Prescripteurs des comportements – ils indiquent ce qu'il est normal de faire ou de dire dans une situation donnée compte tenu de la signification et de la finalité de cette situation. Ils permettent ainsi de guider l'action ou les réactions des sujets de manière instantanée sans avoir à faire appel aux significations centrales.

ii) Ils permettent la modulation personnalisée des représentations et des conduites qui leur sont associées. Ils sont liées à l'appropriation individuelle ou à des contextes spécifiques qui se traduiront par des comportements relativement différents mais du même noyau central.

iii) Ils protègent le noyau central.

Les représentations comprennent donc d'un coté le noyau central, qui détermine la façon dont les représentations se construisent et de l'autre, des éléments périphériques qui sont influencés par les différences individuelles, permettant l'individualisation des représentations et leur ancrage dans la réalité. Abric (Ibid.) rejoint Flament (Ibid.) pour constater que les représentations sociales sont à la fois rigides car elles sont ancrées dans les valeurs partagées par les membres d'un groupe, à la fois souples, parce que les expériences individuelles influencent l'évolution des relations et des pratiques sociales des individus membres des groupes. Les représentations sont donc à la fois consensuelles et marquées par de fortes différences interindividuelles : « l'identité des principes de régulation n'empêche nullement la diversité des prises de position qui se manifestent à travers des attitudes et des opinions… une multiplicité de prises de position… (peut être) produite à partir de principes organisateurs communs » (Doise 1985, p 250). Abric exige néanmoins qu'une étude sur les représentations ne doit pas uniquement tenir compte des différences interindividuelles mais doit également découvrir si ces différences sont essentielles, c'est-à-dire si elles reposent sur des divergences fondamentales ou si les différences sont non essentielles. Selon lui, l'homogénéité des représentations repose sur la présence du même noyau central et non sur le consensus entre les membres d'un groupe.

Toutes ces définitions s'accordent sur le fait que la représentation sociale est une forme de connaissance, un savoir « du sens commun » c'est-à-dire, un savoir naïf que l'on peut distinguer des connaissances scientifiques (Moscovici, 1961). Cette connaissance influence les relations sociales individuelles et collectives et définit les identités sociales et professionnelles construites. Les représentations sociales sont donc socialement élaborées au cours d'interactions et s'inscrivent dans les discours quotidiens des membres d'un groupe donné. Elles sont constituées des perceptions, des opinions, des normes, des stéréotypes, des préjugés, des croyances et des attitudes à l'égard de quelque

chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet). Mannoni souligne l'influence importante des préjugés sur la construction des identités sociales :

« Les préjugés peuvent tout simplement être le fruit d'un conditionnement. La brave mère de famille qui déclare constamment devant ses enfants à propos d'un commerçant plus ou moins malhonnête 'c'est un vrai juif' n'a probablement aucune intention d'enseigner la haine ou le mépris des Juifs à ces enfants. Néanmoins, le résultat est identique : l'association suffit à créer une attitude explicite » (Mannoni, Ibid., p 25).

Ainsi, les traitements différentiels d'un individu relèvent directement des caractéristiques structurales de la société qui les met en œuvre.

On conçoit, dès lors, qu'il existe une diversité des courants de recherche suite à l'évolution dans le champ de représentations sociales. Ces courants qui ont donné naissance à diverses écoles influencent les approches méthodologiques choisies pour étudier ces représentations. On parle aujourd'hui de « l'école d'Aix en Provence » dite l'école structurale d'un côté et de l'autre, de « l'école Genevoise ». Ces deux orientations non exclusives d'appréhender les représentations se distinguent par les méthodes de recueil et d'étude de représentations sociales. Influencé par l'école d'appartenance, l'étude des représentations peut soit favoriser la méthode expérimentale, soit l'analyse de documents et de l'enquête. Tandis que l'école structurale (orientation de la représentation comme noyau structurant selon Jodelet (Ibid.) est orientée vers l'étude de l'objectivation, c'est-à-dire la recherche des éléments consensuels à la théorie du noyau central, l'école Genevoise privilégie le processus d'ancrage et s'intéresse principalement à l'étude des différences de prise de position entre groupes sociaux. Développée par Doise, elle avance l'idée que « des scénarios, règles, normes pertinentes pour chaque situation régissent les différentes interactions sociales auxquelles les individus […] participent» (Doise, 1990, p 121). A cet égard, Jodelet (Ibid.) parle de représentations comme champs structurés. Cette approche s'intéresse alors aux constituants des représentations (information, images, croyances, valeurs socioculturelles, idéologies, etc.), et recherche un principe de cohérence structurant les champs de représentation pour compléter l'analyse dimensionnelle. Dans cette orientation, on peut soit analyser le discours à travers les questionnaires, les entretiens ou le traitement de matériel verbal, soit aborder ces champs en tant que champs sémantique à l'aide de différentes méthodes d'association des mots. Comme le constate justement Jodelet (Ibid.), cette association des mots se rapproche de l'école structurale qui cherche à dégager les structures autour desquelles les représentations se cristallisent.

Sans nier l'importance de dégager un noyau dur et ses éléments périphériques dans un travail sur les représentations sociales, cette recherche reposera principalement sur l'orientation de représentations comme champ structuré. Deux raisons motivent ce choix : la première est le fait que pour pouvoir examiner les propriétés structurales, les représentations doivent être déjà constituées, ce qui n'est pas le cas dans nos travaux. La seconde est liée à nos objectifs de recherche. En effet, notre recherche ne vise pas à repérer des éléments centraux ou périphériques des représentations sociales mais plutôt de dégager les phénomènes représentationnels. Nous avons donc choisi de retenir la position théorique de Moscovici (1961) et de Jodelet (1989) qui considèrent que les représentations sociales sont constituées d'images, de croyances, d'attitudes, de valeurs et de symboles socialement construites. Pour Jodelet, la communication est primordiale dans les phénomènes représentatifs car c'est à travers le langage que l'on peut déterminer les représentations sociales. Le contenu représentatif peut ainsi être saisi dans des supports variés tels que le langage, discours, document, pratiques et dispositifs matériels. A ce titre, nous nous accordons avec Jodelet (1989, 1991) sur le fait que le langage, et donc le discours, est un des lieux privilégiés d'expression des représentations. Les entretiens semi directifs ainsi que les questionnaires ouverts seront donc les méthodes privilégiées de recueil de données dans cette recherche. Toutefois, afin de « tester » les représentations sociales identifiées, nous avons choisi une méthode d'association des mots (Vergès, Ibid.), une méthode qui se rapproche de l'école structurale. Notre méthodologie est détaillée en chapitre IV.

2.4.5 La construction identitaire : l'individu face au groupe

L'expérience d'Elton Mayo (1933) sur la productivité d'ouvriers a mis en évidence le fait que « les individus ne réagissent pas aux conditions matérielles de leur environnement, seulement telles qu'elles sont mais telle qu'ils les ressentent et que la manière dont ils les ressentent dépend des normes et du climat du groupe auquel ils appartiennent et de leur degré d'appartenance à ce groupe » (Aebischer et Oberlé, 2007, p 26). La manière dans laquelle les individus ressentent leur environnement est également influencée par la société dont ils se trouvent : « un groupe, aussi nouveau soit-il, n'est jamais imperméable aux courants de pensée de la société globale dans laquelle il est inséré et aux valeurs que ces courants véhiculent » (ibid., p 63). En effet, un individu est influencé non seulement par son groupe d'appartenance mais également par la société (et tous les sous groupes qui y existent) dont il fait partie. Il apparaît alors nécessaire de s'arrêter quelques instants sur la psychologie des groupes et la façon dont le groupe influence les représentations sociales et professionnelles et par conséquent, la construction identitaire.

Dans l'étude de la psychologie des groupes, la théorie de la catégorisation sociale (Tajfel, 1978) se révèle particulièrement pertinente. C'est Festinger (1954) qui est le premier à évoquer l'importance de la comparaison entre individus et/ou entres groupes dans la construction d'une identité sociale. Il parle alors de la « comparaison sociale ». Envisager la socialisation comme la construction d'un soi dans la relation à autrui avait déjà été évoqué auparavant en 1934 par Mead qui parlait alors de cette construction identitaire comme un « phénomène social qui s'élabore à travers les interactions sociales et les processus sociaux » (1934, p 133). Tajfel (Ibid) lui s'est appuyé sur la notion de la comparaison sociale de Festinger pour développer la théorie de la catégorisation sociale. Cette théorie part de trois principes : le premier considère que tout individu aspire à un concept du soi et une image positive. Le deuxième concerne la position sociale suite à une comparaison favorable ou non entre l'endogroupe et les exogroupes pertinents. Dit autrement, le fait d'appartenir ou non à certaines catégories sociales peut être envisagé positivement ou négativement par un individu. Cette comparaison peut être en sa faveur, ce qui entrainerait un fort prestige ou, au contraire, une comparaison négative qui mènerait à un prestige faible. Le troisième principe concerne l'insatisfaction avec son endogroupe.

Ce sont ces trois principes qui déterminent des stratégies que l'individu met en place dans la recherche d'une identité positive. Turner (1987) classe ces stratégies en deux groupes :

a) La stratégie de la mobilité sociale

Cette stratégie suppose que la position de chacun peut changer. L'individu peut alors tenter de quitter son groupe pour rejoindre un groupe plus valorisé. Cette prise de distance peut être physique où l'individu choisit une autre groupe ou psychologique/symbolique où l'individu cherche à se différencier tout en restant dans son groupe. Codol (1975) parle de la conformité supérieure de soi.

b) Le changement social

Cette deuxième stratégie concerne la comparaison intra-groupale, la compétition sociale, la sélection d'un nouveau groupe de référence ou la réévaluation du groupe dans le but de rendre son groupe actuel plus positif.

Selon Aebischer et Oberlé (Ibid.), il existerait quatre fonctions des groupes :

2.4.5.1 Le groupe comme lieu d'intégration

Si l'on croit Aebischer et Oberlé (Ibid.), « la construction de l'identité n'est pas un mécanisme automatique mais un processus actif et conflictuel » (p 46). Ces chercheurs soulignent le rôle de la socialisation du groupe d'une part (l'éducation, l'apprentissage de rôle) et celui de la sociabilité (l'attachement, l'identification) de l'autre. Dans la recherche d'intégration, le groupe a des fonctions différentes. Les groupes de référence (Hyman, 1942) permettent de s'évaluer et de se comparer aux autres ; ils jouent donc une fonction comparative (la comparaison sociale selon Festinger (Ibid.). En effet, nos perceptions sont influencées par ou, sont plutôt relatives à nos groupes de référence. Les groupes influencent donc la comparaison soit avec les membres de son groupe d'appartenance (endogroupe) soit avec les membres d'un groupe de référence (exogroupe). Afin de s'intégrer dans un groupe, l'individu cherche à adhérer aux normes du groupe, ce qui nous amène à une deuxième fonction ; la fonction normative. La normalisation « renvoie à la création de normes, et au fait que celles-ci se mettent progressivement en place à partir de l'influence réciproque des individus en interaction » (Aebischer et Oberlé, Ibid., p 61). Ainsi, on trouve des cadres de références communs et le partage d'un point de vue commun (opinions, croyances). Cependant, il peut arriver qu'un membre d'un groupe adopte des normes d'un groupe de non appartenance, ce qui implique une non-conformité et un désir de changer de groupe. Si un individu prend ce risque et opte pour cette démarche, c'est soit « qu'il estime qu'un groupe de non appartenance est susceptible de lui apporter plus de prestige et de reconnaissance sociale que le groupe d'appartenance auquel il le compare », soit il ressent que dans son groupe d'appartenance, il n'occupe pas une position centrale. « Dans cette optique, le choix d'un groupe de référence différent du groupe d'appartenance est à mettre en rapport avec la mobilité sociale et la conformisation à ce groupe correspond à un processus de socialisation anticipée ». (Ibid., p 51)

Le conformisme et la polarisation sont également des processus présents dans la recherche d'intégration en groupe. Pour se conformer, un individu modifie ses comportements, ses attitudes et ses opinions pour qu'elles soient en accord avec les opinions de son groupe d'appartenance ou le groupe où il souhaite être accepté. Aebischer et Oberlé soulèvent pourtant les dangers du conformisme quand elles remarquent que « le conformisme peut provoquer l'adhésion à des croyances fausses ou malfaisantes, engendrer des comportements que les individus intimement reprouvent et que, impliquant la valorisation du consensus et du statu quo, il se révèle être, dans bien des cas, un frein à des changements nécessaires et/ou souhaités » (p 61)

2.4.5.2 Le groupe comme lieu de différentiation

Un individu membre d'un groupe, tout en se considérant comme similaire aux autres membres de son groupe, peut ressentir le besoin de se distinguer de son groupe d'appartenance dans la quête d'une reconnaissance sociale de son identité. Ainsi, la similitude « qu'un individu peut percevoir entre les membres de son groupe n'est pas la même selon que cet individu se considère lui-même à l'intérieur de cet ensemble ou au contraire, s'il s'en exclut. La similitude est perçue comme plus faible dans le premier cas que dans le second » (Aebischer et Oberlé, Ibid., p 71). Cet individu a néanmoins intérêt de ne pas trop se différencier au risque d'être exclu du groupe. Dans un premier lieu, l'individu se compare aux membres de son propre groupe, ce qui peut amener à l'effet *Primus Inter Pares* (Codol, Ibid.). Cet effet également appelé « La conformité supérieure de soi » nait d'un désir de plaire et d'être conforme au groupe d'une part et de l'autre, de se différencier du groupe pour garder son individualité. Ce double logique amène l'individu à s'affirmer comme étant le plus conforme aux normes du groupe. Il se montre alors, « plus royaliste que le roi ». Dans un deuxième temps, l'individu peut se comparer aux membres d'un exogroupe, ce qui est possible étant donné que chaque individu appartient à plusieurs groupes (sous groupes) qui peut être catégorisés selon l'âge, le genre, le milieu social, etc.

La catégorisation sociale a une fonction cognitive qui nous permet de se repérer dans notre environnement et une fonction identitaire qui permet de nous situer par rapport au groupe d'appartenance (Aebischer et Oberlé, Ibid.).

2.4.5.3 Le groupe comme lieu de changement

L'homme a un besoin intrinsèque de se rassembler en groupe pour pouvoir agir sur et transformer son environnement : « la manière dont l'individu s'oriente dans le présent dépend de la façon qu'il a d'anticiper l'avenir » (Ibid., p 107). Egalement important est la dimension imaginaire qui « vise à combler l'écart entre ce qui existe et ce qui est souhaité (…) « La dimension imaginaire portée sur les groupes les constituent donc soit comme refuge contre une réalité insatisfaisante, soit comme des lieux de transformation de cette réalité » (Ibid., p 108). Aebischer et Oberlé, (Ibid.) soulignent l'importance du sentiment d'efficacité, un facteur important qui influence l'engagement dans l'action. D'un point de vue philosophique, elles s'appuient sur les travaux de Sartre pour démontrer que face à l'impuissance, les groupes se construisent dans l'objectif de changement. Ainsi, les individus qui se trouvent face à une situation qu'ils doivent subir se mettent ensemble pour surmonter leur impuissance commune. Les groupes se constituent donc dans l'action et visent à transformer et non subir leurs conditions

d'existence : « c'est à partir des significations qu'ils donnent aux situations et aux événements dans lesquels ils sont plongés que les hommes agissent » (Ibid., p 111).

Elles précisent deux approches du changement dans la psychologie sociale :

i) La première approche s'appuie sur les travaux de Kurt Lewin et pose le changement en termes « d'adaptation, de réduction des résistances et des conflits, dans le contexte d'un système en évolution qu'il s'agit de préserver et d'améliorer, par l'organisation et à la planification du changement » (p 111).

ii) La deuxième approche est influencée par les travaux de Moscovici (1979) sur les minorités. Elle considère le changement comme « une rupture, une remise en cause d'un système (de ses pouvoirs, et de ses valeurs) à qui il en est opposé un autre. Il ne s'agit donc plus d'une amélioration d'un système donné, mais de son remplacement par un autre système, voulu par des acteurs sociaux sujets du changement (p 111).

Le changement observé parmi des membres d'un groupe peuvent être lié à l'adaptation des individus à la réalité de leur groupe (l'influence sociale selon Moscovici). Dans le cas où un individu manque de repères précis, il se tourne vers les autres pour être conforme avec son groupe d'appartenance. Tandis que « la majorité préfère faire des concessions pour préserver la vision uniforme et considérée comme seule juste dont elle se sent garante », pour la minorité au contraire, « il est primordial de créer et de maintenir le conflit, car c'est la seule façon qu'elle a d'obtenir la reconnaissance de son existence et de son identité » (p 122)

2.4.5.4 Le groupe comme producteur du sens

Doise (1982) a démontré que la production du sens peut être un processus individuel (niveau intra individuel) ou un processus commun qui prend en compte les normes du groupe d'appartenance (niveau inter individuel, positionnel et socio-idéologique) (Aebischer et Oberlé, Ibid.). Ainsi, les comportements (conduites, interprétation, jugement) différent selon le positionnement et selon les relations sociales :

« les idées ne surgissent pas de façon aléatoire ou individuelle. Le monde et ses événements deviennent intelligible aux individus, parce qu'ils en parlent entre eux, parce qu'ils lisent, réfléchissent et ruminent ce qu'ils viennent d'entendre et d'apprendre au contact avec les autres. Ce faisant, ils

activent une multitude de processus pour ancrer, objectiver, attribuer, évaluer, différencier les événements observables sélectionnés. Ces processus leur permettent de donner du sens aux situations et contextes dans lesquels ils sont insérés et leur indiquent des règles d'action et d'interaction » (Ibid., p 159).

Les travaux de Dubar (2007) sur la crise des identités nous semblent amener un éclairage important. Envisageant l'identité comme une appartenance commune, il soulève deux types d'identification que nous avons évoqué précédemment : l'identification pour soi et l'identification pour autrui. Ses travaux nous semblent pertinents surtout sur deux points : le premier concerne la renonciation du « groupe d'origine » pour la remplacer par une identification au « groupe moderne ». Le nouveau groupe sert donc comme un modèle de référence. Le second renvoie à l'existence de deux postures - l'idéal du moi et le moi idéal - qui peuvent être à la fois complémentaires et contradictoires. Ces fonctions nous révèlent donc le pouvoir que détiennent les groupes en ce qui concerne les relations intra et interindividuelles. Notre désir d'être identifié ou non à un groupe est en grande partie influencé par nos représentations sociales. Ces représentations influencent également les identités sociales et professionnelles qui sont produites collectivement, partagées et socialement pertinentes.

2.5 Une identité en construction: Des représentations sociales aux représentations professionnelles

L'entrée dans la profession d'enseignant s'effectue bel et bien au début de la formation initiale. La formation suivie par les nouveaux enseignants influence non seulement leurs performances au début de leur carrière mais également l'évolution de celle-ci. Or, dès la formation initiale, l'enseignant stagiaire développe des compétences professionnelles (Perrenoud, Ibid ; Cochran-Smith, 2001 ; Roux-Perez, 2006 ; Baillauquès Ibid.). Pour Lac et Ratinaud, « dans le cadre de la professionnalisation, le changement positionnel que subissent les groupes en formation s'accompagne d'une transformation du système central des représentations des objets professionnels. » (2005, p 69). Sur ce point, Meirieu constate justement qu'« un sujet ne passe pas (ainsi) de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante » (1989, p 57), un point de vue qu'il partage avec Chappaz « un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel » (1993, p 30). Cette construction de nouvelles connaissances Bachelard l'évoque en constatant que «on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation » (1971, p 14). La construction identitaire apparaît donc comme un processus dynamique continuellement en reconstruction. Cette notion d'une transformation, ou plutôt

d'un passage "d'une représentation commune à une représentation spécifique ou spécialisée » (Fraysse, 1996), a été nommée « la représentation professionnelle ». Selon Bataille (1997), les représentations professionnelles sont une catégorie spécifique de la représentation sociale qui comporte des éléments relevant des savoirs scientifiques et techniques. Dans cette étude, l'identité professionnelle est questionnée à travers des contextes professionnels diversifiés et les représentations portant sur des «objets professionnels» identifiés à la lecture des textes officiels kenyans.

2.5.1 La notion de la représentation professionnelle

Les représentations professionnelles sont définies comme « les représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession […] elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle, opinions, attitudes, prises de position, etc. » (Piaser, 1999, p 101). La représentation professionnelle est donc une représentation sociale pour ceux qui l'exercent ; elle est une représentation sociale qui est plus informée et plus structurée (Ibid.). Selon Bataille (Ibid.), les représentations professionnelles sont « Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille Ibid., p 63). Si l'on suit Bataille, le stage sur le terrain constitue un moment clé dans la formation des futurs enseignants car l'interaction professionnelle permet le passage des représentations sociales aux représentations professionnelles. Proche de cette notion est celle de l'implication professionnelle qui est définie comme un « moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » Mias (1998). Pour Meyer et Herscovitch, (2001) l'implication professionnelle c'est ce qui caractérise le lien qu'une personne entretient avec sa profession.

Les représentations professionnelles ont alors plusieurs fonctions ; elles ont une fonction cognitive, elles protègent l'identité d'un groupe donné, elles orientent les conduites et possèdent une fonction de communication. Elles ont également une fonction d'anticipation et de justification des pratiques professionnelles, c'est-à-dire, elles sont un guide pour les pratiques mais elles viennent aussi justifier celle-ci (Ratinaud, 2003, p 103).

Les représentations professionnelles ont également des caractéristiques variées. Elles ont un *caractère descriptif* qui permet de prendre des positions intra et inter-groupales. Elles ont un *caractère prescriptif* qui est intégré en fonction de la représentation professionnelle des objectifs ; or, il existe une marge de liberté dans le cadre d'exécution d'une tâche professionnelle. Elles ont un *caractère conditionnel et contextuel*, c'est-à-dire, les membres d'une profession ne s'exprimeront pas de la même façon en présence de pairs, dans un échange avec leur supérieur hiérarchique, ou lors d'une conversation avec une personne appartenant à une autre profession même si dans les trois cas, le sujet de discussion est identique (Piaser, Ibid., p 106). Enfin, elles ont un *caractère évaluatif* ; la mise en œuvre de pratiques professionnelles passe par une série de routines comportementales intégrées par l'expérience.

2.5.2 L'implication professionnelle

L'implication est définie comme un « moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » Mias (Ibid.) ou comme « une mise en relation entre représentations, pratiques et identités professionnelles en interaction avec un contexte de travail » (Bataille & al, 1997). Elle est donc la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel. Pour Mias (Ibid.), l'implication professionnelle est constituée de trois dimensions : le Sens, les Repères et le Sentiment de Contrôle (S+R+C).

Les éléments principaux de la dimension Sens sont « la signification » attribuée à ses actions, « la direction » c'est-à-dire les objectifs et « le lien » entre les éléments professionnels présents dans un contexte donné. Selon Bourgeois (2000), l'expérience de formation elle-même contribue à la transformation du sens, ce qui modifie l'engagement observé à l'entrée en formation. Gatalanu (2000) désigne le sens comme « l'association de deux ou plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif, nécessairement singulier, dans une situation discursive, nécessairement inédite » (p 29). Dans la formation des adultes, Bourgeois (Ibid.) évoque la notion de motif « par lequel le sujet énonce, dans un contexte donné, le sens que prend pour lui son engagement » (p 88) et dégage deux fonctions essentielles : tandis que la fonction d'intelligibilité vise à « rendre clair, pour soi et pour autrui ce que l'on (a) fait en référence à des significations socialement partagées » (p 89), la fonction de légitimation sert à « justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui ce que l'on (a) fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées » (Ibid.). Le motif explique donc la raison qui conduit à entrer en formation.

La dimension « Repères » de Mias renvoie au contexte relationnel et traite la notion de l'identité. Elle s'intéresse alors aux représentations, aux savoirs théoriques et savoirs d'action, à l'identité professionnelle, et ainsi de suite. La dimension repère renvoie aux référentiels historiques, identitaires et représentationnels sur lequel l'individu s'appuie. Elle sert à guider le sujet. Cette deuxième dimension est proche de la notion de représentations professionnelles que développe Piaser (Ibid.).
Le Sentiment de Contrôle se définit par la capacité à contrôler son environnement. Autrement dit, d'avoir le sentiment d'une liberté d'action. Ceci est influencé par la place effective et vécue dans une organisation ou dans une profession.

Selon Mias, on peut parler d'une implication négative qui renvoie à un flou identitaire ou une implication active qui renvoie à « une identité «labellisée». Où les recherches francophones parlent de l'implication, celles du monde anglo-saxon parlent de l'engagement au travail. Ces dernières distinguent trois approches classiques de cet engagement. La première définit l'engagement comme l'attitude d'un individu envers sa profession (Blau, 1985, Allport, 1943). Cette définition est due à Allport (Ibid.) qui parle de l'engagement comme une attitude caractérisée par une participation active au travail. Pour Blau (Ibid.) cet engagement peut être mesuré à partir de trois critères. Le premier examine les activités liées à l'exercice de la profession, le deuxième le désir de rester dans sa profession malgré l'existence d'opportunités dans d'autres champs professionnels et le dernier correspond au degré de perception de l'activité professionnelle comme facteur principal qui permet de satisfaire les besoins importants contrairement aux activités non liées à l'emploi actuel.
La deuxième approche correspond à la capacité du travail de satisfaire les besoins importants (Blau, Ibid.) et la troisième s'intéresse à la notion de perception du soi, on parle alors du sentiment de valeur (« *sense of worth* »)

Selon les différents auteurs, il apparaît que la notion de l'implication professionnelle ou de l'engagement se retrouvent sur plusieurs points. Le premier est l'aspect attitudinal, le second l'aspect multidimensionnel. Cette vision multidimensionnelle a été évoquée par Saleh et Hosek (1976), qui ont souligné trois dimensions de l'engagement : une dimension conative (liée à l'attitude d'un individu envers sa profession), affective (ce qui correspond à la capacité du travail de satisfaire les besoins importants), et cognitive (correspond à la perception du soi). Apparaît également l'importance de la relation entre l'individu et la cible (dans notre cas la profession enseignant), ce qui a sans doute des conséquences sur la décision d'intégrer ou non cette profession. La théorie de la motivation (Deci, 1971; Deci, 1975 ; Maslow, 1987) paraît essentielle pour aborder cette notion de l'implication professionnelle. La motivation peut se définir par « la direction et l'intensité de l'effort en vue de

l'obtention d'une récompense» (Weinberg et Gould, 1997). » Si l'on croit Thaler (1985), tout comportement est influencé par l'espérance d'un gain. L'engagement est alors lié aux bénéfices que le sujet croit pouvoir tirer de sa formation. Selon Biggs et Moore (1981), il existe quatre catégories de motivation. La motivation intrinsèque renvoie à la satisfaction de l'individu indépendamment de son produit. Autrement dit, le sujet trouve du plaisir dans l'objet lui-même et non pour les bénéfices qu'il peut tirer de celui-ci. En revanche, la motivation extrinsèque renvoie aux gratifications que le sujet pense pouvoir obtenir suite à son engagement (mobilité professionnelle, etc.). La troisième catégorie concerne les motivations sociales ; elle concerne les gratifications sociales que le sujet peut tirer de son engagement en formation. La dernière catégorie concerne les motivations liées à l'accomplissement de soi et renvoie aux sentiments de satisfaction personnelle. Nous allons aborder cette théorie de la motivation dans notre travail. Précisément, nous allons examiner l'impact de la motivation sur les stratégies personnelles que les enseignants stagiaires mettent en place lors de leur formation. Notre objectif sera de déterminer la (ou les) différentes catégories de motivation parmi ces futurs enseignants.

Nous avons vu avec Wittorski (Ibid) que la composante culturelle est susceptible d'influencer le processus de construction identitaire. Si cette recherche ne s'est pas intéressée particulièrement à cette composante, il nous a toutefois semblé important de s'interroger sur au moins un aspect de cette influence culturelle : les identités sexuées. L'influence du genre sur les représentations sociales et professionnelles et les identités sexuées qui émergent nous semble tout à fait pertinente et mérite que l'on s'y arrête pour plusieurs raisons : la première est l'image d'enseigner comme un métier à forte dimension féminine. Ceci suppose que les femmes sont plus attirées par la profession enseignante et partagent une vision positive à l'égard de cette profession. La deuxième est l'idée que le sexe est un paramètre important pour comprendre les motivations qui poussent aux choix professionnels (Bourdieu et Passeron, 1994 ; Dubar, Ibid.) : le genre influence t-il la décision d'entrée en formation ? La décision d'intégrer la profession ou non ? La représentation sociale des rôles et des pratiques enseignantes ? Enseigner, est il un métier du col rose ?

2.6 Enseigner, un métier du « col rose » ?

En janvier 2009, les parents d'*Otimong primary school*, une école primaire au Kenya, ont barricadé l'institution pour protester contre un problème de taille : le ministre de l'éducation venait de nommer une femme comme directrice de l'école. La femme, ancienne enseignante dans la même école, avait reçue cette promotion en reconnaissance de sa performance exemplaire mais pour les parents de

l'école, malgré ses bons résultats, son genre l'empêchait de gérer l'école. L'école a été alors bloquée en attendant que le ministre fournisse un directeur masculin. Cette histoire a alimenté les débats déjà existants sur la place de la femme au sein de la société kenyan, soulevant des questions importantes : Y a-t-il des positions pour les femmes et d'autres pour les hommes au sein du système éducatif kenyan ? Une femme est-elle uniquement capable de tenir un poste d'enseignant et non les postes nécessitant plus de responsabilité ? Quelle est le rôle d'une femme ou d'un homme au sein du système éducatif kenyan et qui décide ?

La communauté scientifique s'accorde sur le fait que la représentation différentielle liée au sexe peut influencer non seulement la division sexuelle du travail mais également la façon dont les sexes différents se représentent et s'approprient leur future profession (Griffith, 2006). De ce point de vue, les hommes et les femmes auraient des attentes professionnelles différentes. Selon Eagly (1987), il existe un lien entre la participation professionnelle et les « attributs ». Les attributs communautaires (correspond à la vie domestique) sont alors présents pour les femmes contrairement aux attributs agentifs (correspond à la place publique) pour les hommes. Ainsi, il existe des compétences et des convictions différentes selon le genre. Comme le remarque Braconnier à propos de cette différentiation : « dès leur plus jeune âge, garçons et filles agissent sur les émotions de l'entourage du fait de leurs spécificités génétiquement déterminées, encore que, très tôt, la société impose ses schémas notamment entre 2 et 6 ans. A cet âge, les enfants subissent quotidiennement l'emprise des stéréotypes culturels (douceur féminine, force masculine, etc.) Eux-mêmes adhérent fortement à ces représentations sociales » (1996, p 57).

La construction d'une identité sexuée fait partie des grandes questions éducatives de nos jours. Les inégalités du genre à tous les niveaux du système éducatif est aujourd'hui une question épineuse pour un bon nombre des pays en voie de développement, surtout parce que ces stéréotypes sur ce que les hommes et les femmes sont « capable de faire » émergent comme des facteurs importants qui influencent la construction de l'identité sociale et professionnelle.
Depuis longtemps, les femmes souffrent d'une discrimination fondée sur le genre. Traditionnellement, la place de la femme kenyane est au foyer. Cette notion est renforcée par les colonialistes qui réservent les postes administratifs aux hommes. Or, de l'introduction de l'éducation occidentale, l'éducation a du sens pour les hommes et non pour les femmes. Après l'indépendance, même si l'éducation est reconnue comme importante, les couts financiers sont souvent lourds et face au choix d'éducation, ce sont les garçons qui gagnent. Eduquer les garçons est alors considéré comme plus « rentables » car une fille mariée n'appartient plus à sa famille de naissance. De plus, quand scolarisées les résultats des

filles sont moins bons que ceux des garçons à cause des mariages forcés, des grossesses, des tâches ménagères à accomplir en parallèle de leur éducation, ainsi qu'aux politiques éducatives qui ne prennent pas en compte les différences du genre dans l'élaboration des programmes scolaires, ce qui favorise la vision de la femme comme moins capable dans la société kenyane. Or, les femmes ont moins d'accès à l'université.

Onsongo (2007) démontre que dans les universités kenyanes, les inégalités de genre influencent le niveau d'admission, des filières choisies, le recrutement du personnel et de la promotion. Elle constate que dans la société kenyane, des barrières politiques et sociales empêchent les femmes de participer pleinement dans la prise de décisions. Citant les statistiques du Gouvernement du Kenya pour l'année universitaire 1998-1999, elle révèle que les femmes ne représentent que 30.5% des 40 613 étudiants inscrits dans l'ensemble des universités publiques. Elle signale également que le choix de matières des femmes est déterminé par cette discrimination du genre et constate l'aggravation des inégalités accentuée par les catégories d'emplois auxquelles les femmes ont accès ; les emplois qui nuisent à leur position dans la société. Elle souligne également le faible nombre des femmes inscrites dans les filières scientifiques et particulièrement dans l'ingénierie.

Cette influence du genre sur le parcours professionnel Gobina l'évoque également : « l'identité sexuelle influence le choix des matières ou des programmes auxquels aspirent les filles parce que celles-ci tiennent compte du rôle qu'elles devraient jouer à l'avenir en choisissant ces programmes » (2005, p 4). Elle souligne le fait que leurs aspirations sont favorisées ou freinées par l'image de la société (media, marché de l'emploi, l'importance que l'on accorde à la science, conseil – famille, amis etc.), et que « les principaux espoirs socioculturels fondés sur les filles sont qu'elles doivent être dociles et se prêter aux travaux ménagers, alors que les garçons doivent être féconds en aventures et se prêter aux activités scientifiques et technologiques hautement compétitives »(Ibid.).

Enseigner a depuis longtemps été un métier à forte dimension féminine, et surtout au premier degré. Comme déjà évoqué, la flexibilité ou la souplesse de l'emploi du temps qui était considéré en accord avec le rôle traditionnel de la femme (femme au foyer) a fait que pendant longtemps, et surtout dans les écoles primaires, le métier d'enseignant était réservé aux femmes. Femme et enseignante était alors considéré être une association naturelle, une profession adaptée à la nature féminine (Smith, 2004, Mavrogeni (2005). De plus, les enseignants féminins revenaient beaucoup moins chers à l'état que leurs collègues masculins dans de nombreux pays.

Entre 1989 et 1992 au Kenya, on compte plus d'enseignants masculins dans les postes en cycle supérieur et plus de femmes dans les cycles du premier degré et surtout au premier et deuxième cycle (Bogonko, Ibid.). Obura (1992) démontre que ce fait est lié au développent des systèmes éducatifs pour les garçons (les écoles mieux équipés et mieux financées et la mise en place des politiques de sélection qui défavorisent les filles à l'entrée en formation supérieure) et non pour les filles, ce qui fait qu'il existe plus de garçons qualifiés qui accèdent à la formation d'enseignant. Les filles se trouvent donc au niveau du premier degré car ce niveau là n'exige pas de qualifications supérieures. En effet, pour la société, ce travail d'enseignant permettait à la femme de travailler sans pour autant négliger son rôle traditionnel – celui de s'occuper de son foyer. Un travail d'enseignant lui permettait donc de trouver un équilibre entre le monde du travail et sa première occupation. Si Masiga (1995) constate que la majorité d'hommes kenyans aimeraient que leurs filles et femmes rejoignent la profession enseignante pour sa praticabilité, les recherches qui lui permettent d'arriver à cette conclusion sont peu claires.

L'homme, en revanche, a été toujours considéré comme le gagne pain de sa famille et devrait donc s'occuper des finances familiales. Au sein du système éducatif où les salaires restent relativement bas, les hommes occupaient les postes administratifs tels que directeur de l'école ou les postes dans les institutions post secondaires. Certes, du progrès a été fait et aujourd'hui, on trouve les hommes comme les femmes à chaque niveau du système éducatif. Pourtant, les stéréotypes et les attitudes à l'égard de la place ou les rôles différenciés continuent d'exister au sein de la société kenyane. Si dès les années 1990, les politiques de la discrimination positive ont assuré que de plus en plus de filles accèdent à une formation supérieure, celles-ci ont été préparées à devenir des secrétaires, des enseignants et des infirmières (Abagi, 1995, Hughes & Mwiria, 1989). Or, les métiers de filles ont été considérés comme étant différent de ceux des garçons. A cet égard, et assez récemment, Chege (2006) a démontré que les hommes se considèrent toujours être supérieurs aux femmes même s'ils tiennent les même postes. Dans une étude qu'elle mène, elle démontre par exemple que le sous directeur d'une école s'accorde figurativement le poste de « ministre de défense » mais accorde à son collègue féminin qui possède les mêmes qualifications et détient le même poste que lui le poste de « ministre de l'agriculture ». Ses résultats ont démontré que la façon dont les élèves et la société en général se représentent les enseignants diffèrent selon le sexe ; les enseignants masculins sont plus souvent accordés une représentation de force et de pouvoir, contrairement aux femmes, « plus gentilles ». Toutefois, on observe aujourd'hui une rupture entre les rôles classiques féminins et l'attrait pour les rôles auparavant « réservés » aux hommes. C'est ce que Dubar (Ibid.) évoque quand il parle de la crise des identités sexuées. En effet, il constate que cette crise a été alimentée par l'évolution des rôles sexués, leurs

remise en question, la diversification ou la complication des rôles et la prise de distance de femmes à l'égard des rôles classiques et un intérêt pour les rôles « typiquement masculin » qui permet une autonomie financière par le travail rémunéré. Pour lui, la dimension de la réussite économique est intimement liée à celle de l'épanouissement personnel. Les femmes privilégient alors soit la dimension économique (la notion d'individualisme), soit la dimension symbolique (l'accomplissement personnel, la réalisation de soi et l'autonomie morale).

Gobina (Ibid. p 5) démontre que « l'école est un cadre socioculturel où l'enseignant et les camarades estiment que les filles et les garçons sont différents au plan psychologique et doivent, de ce fait, jouer des rôles sociaux différents. Cela induit une pédagogie de la différence qui attribue des expériences différentes aux filles et aux garçons par la négociation des espaces au sein de l'école, la nature des relations entre les filles et les enseignants dans la salle de classe, et les disparités institutionnelles permanentes illustrées par l'attitude de domination des garçons sur les filles». Ces attitudes sont apprises dès le plus jeune âge.

Cette différentiation selon le sexe a sans doute des répercussions non seulement sur les représentations que l'on se fait mais également sur la performance, le rapport au savoir et les aspirations des élèves. Dans ses recherches, Chege (Ibid.) met en lumière les pratiques sexistes lors de l'application d'une pédagogie différenciée où l'excellence intellectuelle est attendue, voire exigée des garçons, contrairement aux filles où la médiocrité est félicitée. Elle démontre par exemple des cas où les élèves masculins ont été punis pour ne pas avoir eu des meilleurs résultats que les élèves féminins, et où des mauvaises réponses des filles ont été souvent acceptées comme bonnes, tandis que des garçons ont été punis pour de réponses « médiocres ». Il est à peine surprenant que dans un tel environnement, les filles préfèrent des matières « moins difficiles » et continuent d'éviter certaines matières qui offrent pourtant des possibilités d'emploi (Gobina, Ibid.). Chege constate justement que le comportement des enseignants risquent de présenter un modèle d'émulation pour les élèves, ce qui influencerait la manière dont les différents genres se représenteraient le rôle des enseignants au sein du système éducatif une fois eux mêmes enseignant.

Les recherches entreprises démontrent que l'établissement scolaire pèse de tout son poids sur le choix des matières, y compris les expériences vécues en milieu scolaire en fonction du sexe et de la classe, les programmes d'enseignement, les enseignants et les méthodes pédagogiques qui font partie intégrante de la vie scolaire. Toutefois, les familles et les communautés ont également une influence considérable sur les professions et le choix des matières scolaires (Gobina, Ibid). Si l'on accepte avec

Chege et Gobina que la société africaine continue à dicter la place ou les occupations de l'homme comme distinctes de celles de la femme, quelle sera l'influence de cette pression sur les représentations d'un métier aujourd'hui partagé par les deux sexes ? Pour reprendre nos questions antérieures, les constructions sociales du genre se manifestent-elles dans la façon dont les enseignantes sont entrées dans le métier ainsi que dans leur représentation de la profession enseignante et leur manière d'exercer cette profession ? Leurs représentations sociales sur la profession enseignante, ne seront elles pas une reproduction des expériences antérieures ? Voici les questions qui ont motivé notre troisième hypothèse et auxquelles nous tenterons de répondre.

Dans ce chapitre, à partir de la littérature de recherche dans ce domaine, nous nous sommes intéressés à la question de l'enseignant professionnel et à la notion sous-jacente de compétence. Nous nous sommes également intéressés au processus de construction identitaire, et plus précisément, à la place des représentations sociales et professionnelles dans le processus de construction identitaire. Ce chapitre a mis en lumière des éléments clés qui pouvaient nous aider à analyser les discours fournis par les enseignants stagiaires interviewés. Rappelons que notre recherche s'intéresse à la façon dont les représentations sociales influencent ou sont influencées par la formation professionnelle que reçoivent les futurs enseignants. La motivation et l'implication professionnelle (sens, repères, sentiment de contrôle) sont alors des aspects qui peuvent nous éclaircir sur nos hypothèses.

Parler de l'enseignant professionnel suppose qu'il existe une formation spécialisé pour former ce dernier. C'est pour cela que dans le chapitre suivant, nous allons nous adresser à la question « comment former aux compétences ? »

CHAPITRE III : FORMER L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

3.0 La formation de l'enseignant professionnel

Il est évident qu'une pratique professionnelle complexe exige des compétences et que la formation a pour principale vocation d'en permettre le développement. Si l'on attend des caractéristiques spécifiques d'un enseignant efficace, on peut supposer qu'il existe une formation adaptée pour le former en amont. Au fil des ans, de nombreuses tentatives ont visé une spécification des connaissances de base nécessaires à la formation initiale des enseignants (Tochon, 1993). La façon dont l'enseignant est formé, ou doit être formé, a fait l'objet de mises en questions multiples. De façon générale, on considère que la formation professionnelle des enseignants doit leur permettre de répondre aux situations complexes de l'éducation. Pour sa part, Marmoz (2005, p 86) déclare que « la profession d'enseignant est un métier pour lequel il est indispensable de disposer d'une préparation initiale spécifique et appuyée par une formation permanente qui doit être inscrite dans les politiques nationales et institutionnelles ». Il partage cette idée avec l'UNESCO qui exige que cette formation dote les enseignants d'une expertise spécifique en matière de pratiques pédagogiques efficaces.

Si les tendances actuelles de la formation des enseignants s'articulent autour de la notion de professionnalisation, cela résulte de la conviction que seul un enseignant professionnel peut répondre aux mutations rapides du monde éducatif. Toutefois, le concept d'une « formation professionnelle » fait l'objet de différentes approches qui recouvrent des conceptions variables selon les différents auteurs. En se centrant sur la formation des enseignants, ce chapitre relève d'une logique adéquationniste classique : il s'agit d'étudier la capacité d'une formation initiale à faciliter la transition des enseignants stagiaires vers leur future profession. Nous nous intéresserons donc à la formation initiale des enseignants et plus particulièrement à cette question : *quelle formation initiale pour l'enseignant professionnel* ? Autrement dit, comment former aux compétences requises dans la situation actuelle du contexte éducatif ?

3.1 La professionnalisation de la formation

La mise en cause de la nature « professionnelle » du métier enseignant est principalement liée, et ce depuis longtemps, à la question de formation. Les débats au sein même de la profession ont mis en lumière deux courants contraires dans la manière de concevoir la formation de l'enseignant. Tandis que certains conçoivent l'enseignement comme un métier qui ne nécessite guère une préparation

spécifique préalable, d'autres l'envisagent plutôt comme une profession caractérisée par le développement des compétences universitaires. En effet, il a été longtemps considéré que le métier d'enseignant pouvait être appris « sur le tas ». Il suffisait alors de posséder quelques qualités personnelles telles que la patience, les compétences communicationnelles … etc. pour pouvoir enseigner. Si cette posture n'est plus d'actualité dans les pays occidentaux, elle est, en revanche, toujours présentes dans de nombreux pays en voie de développement.

De façon globale, les reformes de la formation initiale des enseignants ont affiché une volonté de former des enseignants performants dès leur formation initiale et donc dès leur entrée en classe. Auparavant associés à une formation pratique, les projets de formation s'articulent aujourd'hui autour de compétences spécifiques, acquises dans des institutions universitaires. Comme le constate Beckers (2007), l'apprentissage fondé sur l'étude de savoirs savants (*learning)* remplace alors l'entrainement (*training*).

Dans de nombreux pays, l'universitarisation de la formation initiale rend les enseignants plus compétents car en s'appuyant sur la recherche, elle permet de déterminer la base de connaissances nécessaires pour enseigner. Selon Tardif et al. (1998), cette universitarisation confronte la formation des enseignants à deux logiques présentes dans les universités. D'une part, la logique scientifique, dont la mission consiste à faire progresser la connaissance grâce à la recherche. D'autre part, la logique professionnelle des universités, qui augmente la valeur qualitative, car elle est fondée sur des savoirs de référence scientifiquement validés. Lessard et Bourdoncle l'expriment bien :

« En effet, si la pédagogie entre à l'université, c'est qu'elle accepte de se transformer en sciences de l'éducation, c'est-à-dire de passer d'un ensemble de discours fortement prescriptifs et pragmatiques à un champ pluridisciplinaire soumis aux méthodes de production de connaissance des disciplines contributives (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, etc.). On envisage ainsi de passer d'une pédagogie normative à une pédagogie scientifique » (2003, p. 140).

Selon Becker (Ibid.), l'universitarisation de la formation permet également d'améliorer le statut des enseignants. Aujourd'hui, l'universitarisation de la formation initiale est jugé insuffisante si la formation n'est pas articulée de façon pertinente à la pratique professionnelle.

Pour Bourdoncle (2000), « professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée » (p 128). Une formation professionnelle doit

alors se distinguer d'une formation générale à l'université ; trois critères sont examinés : le recrutement (sélection), le dispositif de formation et le mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations.

3.1.1 Recrutement et sélection

Afin de préserver ou d'élever leur statut, les formations professionnelles maintiennent un contrôle important sur les entrants. Elles limitent le nombre d'accédants à la formation pour éviter la trop forte concurrence et veille également à leur adéquation qualitative - la possession de certaines caractéristiques sociales et culturelles qui contribuent à la respectabilité du groupe et évite sa trop grande hétérogénéité (Bourdoncle, Ibid., p 129). L'individu qui souhaite intégrer la formation subit alors une évaluation globale de sa personne. S'il y a moins de contrôle dans les formations générales, c'est parce qu'elles ne donnent pas directement accès à des groupes professionnels. Plusieurs dispositifs de formation sont proposés (savoirs, socialisation de la personne, etc.).

3.1.2 Dispositif de formation

Contrairement à une formation générale, une formation professionnelle vise la construction d'une identité professionnelle en lien avec l'activité visée. Pour lui, cette construction identitaire se fait surtout par le contact entre étudiants placés dans la même situation de construction identitaire mais aussi par l'action des enseignants. Bourdoncle insiste sur la nécessiter de mettre en place des formes d'organisation qui favorisent ces contacts (les modes de regroupement qui encouragent les groupes fixes de ceux dans la même situation (ex : arrivé en même temps), les locaux qui doivent être distincts et isolés et les activités à l'initiative des étudiants telles que les journaux ou des groupes d'activités diverses).

3.1.3 Mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations

Tandis que les formations générales sont définies par les enseignants qui construisent et délivrent ces formations (intro-référencées), les formations professionnelles se réfèrent à une activité et à l'exercice d'une profession qui s'effectue et se gouverne à l'extérieur de l'université (extéro-référencées). La certification d'une formation professionnelle se distingue par le fait qu'il faut tenir compte de ceux qui connaissent l'activité et ses besoins, c'est-à-dire, ceux qui l'exercent, et ceux qui l'administrent (employeurs, inspecteurs, administrateurs, etc.). La formation doit alors composer avec les partenaires

divers (d'enseignants-chercheurs praticiens, des praticiens formateurs, des praticiens accompagnateurs sur le terrain, des administrateurs du groupe professionnel, etc.), contrairement aux formations générales.

3.2 Former des enseignants professionnels

Jwan et Ong'ondo (2007) partagent l'idée que les courants behavioristes, constructivistes et socioculturels ont une grande influence sur la formation des enseignants.
Fondé sur la psychologie behavioriste et donc sur le conditionnement Pavlovien, le courant behavioriste cherche à apprendre à réagir à un stimulus. La formation fondée sur ce courant dicte comment un enseignant doit enseigner. Tout doit se conformer à un programme choisi, ce qui limite la participation de l'étudiant ; l'élève reste dépendant du maître. Ce courant laisse penser qu'il existe « une unique méthode » et prescrit les mêmes méthodes d'enseignement à tout enseignant.

Le courant constructiviste part de l'idée que chacun possède déjà des expériences individuelles (connaissances, idées, perceptions, attentes) et c'est à partir de ces expériences qu'il construit ses propres connaissances. Fondé sur les pensées de Vygotski, et plus précisément sur la théorie de socioconstructivisme, le courant socioculturel avance l'idée que la formation des enseignants n'est pas individuelle ; au contraire, elle est liée aux attentes socioculturelles des communautés dans lesquelles ils se trouvent, et s'appuie sur les interactions langagières.

Pour Jwan et Ong'ondo, (Ibid.) la formation des enseignants doit :

a) Visualiser *l'enseignement comme un processus de socialisation* - L'enseignant doit être prêt à assumer son rôle qui consiste à transformer la vie des jeunes, à les préparer à accéder à une carrière et à leur inculquer les valeurs sociales et culturelles.

b) Visualiser *l'enseignement comme* « transformation sociale » - L'enseignant doit établir et soutenir des activités sociales. Il doit être réflexif pour mieux assumer son rôle de médiateur social.

c) Etre *liée aux contextes sociaux* qui encouragent la participation des enseignants et des élèves.

d) *Préparer les enseignants dans des contextes différents* : social, culturel et économique pour qu'ils puissent travailler dans des milieux multiculturels.

e) S'adresser aux caractéristiques attendues d'un professeur efficace en *prenant compte des attentes de la société.*

f) Produire les enseignants qui se considèrent comme des *agents de changement social.* Elle doit encourager les enseignants à élargir leurs connaissances sur les communautés actuelles dans lesquelles ils travaillent.

L'ouvrage collectif « former des enseignants professionnels » questionne le rôle que joue la formation initiale dans la construction des compétences. Son incertitude se base sur la construction des compétences : à quel moment construit-on les compétences professionnelles ? (temps forts, stades, itinéraires). Il constate que « viser le développement des compétences professionnelles est sans doute très différent d'une démarche classique de transmission de savoirs disciplinaires. Il ne suffit pas d'enseigner des 'savoirs professionnels » en espérant que les enseignants et futurs enseignants les appliqueront » (p 152).

La complexité à développer les compétences professionnelles en formation initiale est liée, selon Altet (2003), au développement des compétences du 'savoir analyser'. Elle souligne que proposer uniquement des outils d'analyse ou des grilles de lecture variés est insuffisant. Si l'on suit Altet, il apparaît qu'il est nécessaire de faire appel à des multiples méthodes en formation initiale. De plus, la formation proposée doit être interactive. Develay (Ibid.) soutient ce point de vue. Il distingue comme important la formation par l'instruction, par la documentation, par l'observation, par l'expérimentation et la rétroaction, par la simulation et par la recherche.

Selon Paquay (Ibid.), ce sont les compétences visées (et ce que l'on considère être le rôle dominant de l'enseignant au sein d'un système éducatif) qui influencent le paradigme de formation. Les stratégies privilégiées en formation initiale sont alors directement liées aux objectifs prioritaires visés.

3.3 Quelle formation initiale pour l'enseignant professionnel ?

Selon Ferry (1968), on peut distinguer trois aspects dans la formation professionnelle des enseignants : *la formation scientifique* ou *académique* vise l'acquisition des connaissances, des méthodes de recherche et de l'esprit de la discipline ou du groupe de disciplines que le futur enseignant va enseigner. L'accent est alors sur le savoir que doit acquérir l'enseignant (quoi transmettre?). La *formation psychopédagogique* et la *formation sociopédagogique* s'intéressent au développement des

attitudes en rapport avec le rôle que les futurs enseignants sont appelés à jouer. Celle-ci n'est pas liée à une discipline particulière mais plutôt aux enseignants de toute discipline.

Pour Pelpel (1993, p 1), « devenir enseignant c'est d'abord acquérir une compétence dans un contenu » et puis communiquer cette compétence aux élèves. D'après lui, chaque enseignant doit acquérir un niveau de compétence élevé dans des domaines différentes de connaissances (un ou plusieurs), ceci étant indispensable mais loin d'être suffisant. « Former à quelles compétences ? » demande Pelpel, une question qui continue à soulever des débats sur les rôles joués par des institutions de formation d'enseignants. Il affirme que la formation doit préparer le futur enseignant à :

1) Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif
L'enseignant doit connaître ses droits et ses obligations.

2) Exercer sa responsabilité dans la classe
L'enseignant doit connaître sa discipline, savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage, savoir conduire la classe et créer les conditions favorables à la réussite de tous, communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, être garant du bon ordre, exercer son autorité et l'équité, favoriser les situations interactives, identifier les difficultés des élèves et veiller à la gestion du temps.

3) Exercer sa responsabilité dans l'établissement
Même s'il reconnaît que l'acquisition de compétences complexes et diversifiées demande du temps, Pelpel exige qu'une formation initiale d'enseignant doit prendre en compte la future mission d'enseignants qui est d'instruire et de contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle. Etant conscient du rôle évolutif des enseignants, il soutient l'idée que la formation initiale doit avoir la double finalité d'identifier toutes les dimensions du métier en même temps qu'elle favorise le goût de poursuivre la formation.

Qu'il y ait plusieurs dispositifs de formation, nul n'en disconviendra. Toutefois, il existe les points convergents tels que l'importance de développer une formation professionnelle qui veillera à développer certaines compétences ; celles-ci permettront au futur enseignant de faire face aux exigences d'un métier qui est de plus en plus complexe. Il est alors possible d'identifier une partie de ces compétences. A cet égard, nous empruntons quatre postulats de « l'enseignant compétent » du référentiel que nous propose Paquay (Ibid.) à savoir l'enseignant réflexif, l'enseignant technicien,

l'enseignant acteur social et l'enseignant comme personne. Selon nous, ces quatre postulats semblent regrouper de façon efficace la littérature que nous avons étudiée concernant la formation de l'enseignant professionnel. Il est nécessaire de préciser que ces axes sélectionnés nous servent simplement comme cadre et ne sont pas utilisée de la même façon que Paquay qui cherchait à identifier les différentes formes de formation professionnelle et les objectifs clés visés.

3.3.1 L'enseignant comme praticien réflexif

Le modèle du praticien réflexif vise à articuler les compétences professionnelles développées en formation initiale au terrain. Pour Perrenoud (1994, p 195), « devenir un praticien réfléchi devrait être une modalité de la formation initiale. Cela s'agit de proposer aux étudiants, dès la formation initiale des modèles de régulation de leur pratique par la réflexion sur et dans l'action ». Perrenoud insiste sur la nécessite d'une démarche clinique dès le début de la formation, une démarche qui met l'accent sur l'alternance entre le stage (qui doit être selon lui, diversifié, préparé et analysé) et les modules théoriques qui permettent l'interaction. La formation doit alors s'intéresser au « savoir analyser », à la réflexivité, à la créativité et à la recherche que l'on estime capable de mener aux nouveaux savoirs de la pratique. L'enseignant doit être dans une logique d'action et de réflexion. Ce modèle vise l'efficacité de la pratique professionnelle ; l'enseignant, face à une situation problématique, sera capable de trouver une solution efficace afin de résoudre le problème, plutôt que d'utiliser les schèmes d'actions prédéterminés.

Développé par Zeichner (1983, 1987), le *inquiry-oriented teacher education* s'inscrit dans ce courant de réflexivité. Les futurs enseignants sont formés pour pouvoir analyser leur propre pratique ainsi que leur contexte de travail. C'est la formation que proposent *Michigan State University* et *University of Pennysylvania*, identifiées comme des institutions exemplaires de formation (Cochran Smith, 2001).

La formation à *Michigan State University* est centrée sur *la compréhension des compétences attendues*. Les étudiants sont formés à la communication, à la pédagogie et à la réflexivité. Les étudiants apprennent le « pourquoi » des choses et sont invités à défier les orthodoxies en éducation pour mieux comprendre et analyser les démarches éducatives effectives. Souvent appelée « la nouvelle pédagogie de la formation d'enseignants » (Cochran-Smith, Ibid.), cette formation met l'accent sur la compréhension car ce n'est qu'à partir de celle-ci que l'enseignant peut trouver des solutions efficaces aux situations problématiques : expliquer, trouver des exemples efficaces, généraliser, appliquer des concepts, raisonner par analogie, etc. Les futurs enseignants sont formés de la même manière qu'ils

doivent former leurs élèves (isomorphie - centré sur la compréhension). La recherche est une activité clé de la formation. Les enseignants stagiaires observent les « enseignants professionnels » afin de réfléchir sur leur pratique et tirer des exemples de bonnes pratiques.

A *University of Pennysylvania*, la recherche prend une place centrale dans la formation d'enseignants. Cette recherche est liée aux connaissances et pratiques professionnelles. Le programme insiste sur le fait que l'enseignant doit apprendre des méthodes et des pratiques enseignantes. Il doit être capable de se poser des questions pertinentes sur l'éducation et l'enseignement et de développer les solutions qui prennent en compte les contextes locaux. Cette formation est progressive et se centre sur la construction de la compréhension et de l'interprétation. L'évaluation d'un portfolio comprenant des recherches effectuées par le candidat, des échantillons de son travail et du travail de ses élèves (pendant les stages pratiques) ainsi qu'une analyse critique démontrant son apprentissage progressif détermine sa réussite.

3.3.2 L'enseignant comme technicien

Considérer l'enseignant comme « technicien » nécessite que la maîtrise pédagogique et didactique soit au cœur du programme de formation. Le stagiaire apprend alors les techniques qu'il doit mettre en œuvre lors de sa séance d'enseignement. Cet axe englobe l'approche par compétence, une approche qui part de l'idée que l'enseignant est censée résoudre des problèmes bien spécifiques et que pour le former, il faut connaître et exprimer ce qu'il doit savoir pour pouvoir accomplir sa mission. Née aux Etats-Unis dans les années 60 sous le nom *Competency Based Teacher Education*, ce dispositif, à la base behavioriste, tentait à faire acquérir certaines compétences prédéfinies aux enseignants en formation, s'approchant ainsi de la pédagogie par objectifs. On précise alors les capacités essentielles du métier (*skills*) et les critères d'évaluation afin de vérifier leur maîtrise. On parle alors des comportements observables sur le terrain, des comportements qui proviennent généralement des recherches scientifiques (données vérifiées) et qui ont démontré un effet positif chez les apprenants.

De façon générale, il existe deux courants de la formation pédagogique au sein des institutions de formation d'enseignants. Le premier considère que chaque enseignant doit « inventer » sa pédagogie ; on parle alors de la liberté pédagogique. La formation consiste à faire acquérir au futur enseignant une multitude de notions et de méthodes afin de lui permettre de choisir ce qui est pour lui la meilleure selon la situation. Ceci correspond à ce que nous dit Tolstoï « le meilleur maître est celui qui a toujours prête l'explication de ce qui arrête l'élève. Il lui faut pour cela connaître le plus grand nombre

de méthodes, avoir la capacité d'en inventer de nouvelles et, principalement, ne pas suivre une seule méthode mais être convaincu que chacune a ses avantages » (Tolstoï, cité par Peretti, 1991, p 29).)

Le deuxième courant vise la systématisation et propose, de façon générale, des « recettes toute prêtes » aux stagiaires qui doivent alors appliquer ces méthodes pédagogiques dans une situation d'apprentissage.

D'après Tochon, l'enseignement est un « moyen d'atteindre une fin, et non une fin en soi » (Tochon, Ibid., p 177). Pour lui, la formation pédagogique est primordiale parce qu'elle :

- Permet la connaissance des différentes stratégies qu'un enseignant peut mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage
- Permet l'organisation des leçons
- Permet d'appliquer des leçons

De son coté, la formation didactique considère que l'enseignant est un praticien avant tout et que la transmission des savoirs (comment transmettre ?) doit avoir une partie clé dans sa formation. La maîtrise d'une matière spécifique est alors importante; le stage permet au futur enseignant d'acquérir les compétences pratiques, mais sa formation comprend également une partie théorique qui permet de prendre conscience des diverses méthodes d'enseignement.

3.3.3 L'enseignant comme acteur social

Le rôle de l'enseignant comme acteur social demande que sa formation soit *liée aux contextes sociaux*. Pour dire autrement, cette formation doit prendre en compte les attentes de la société afin de faciliter la communication efficace entre l'enseignant et sa communauté. Cette formation doit, sans doute, être multi contextuelle c'est-à-dire, une formation sociale, culturelle et économique, ce qui permet à l'enseignant d'être responsable dans l'ensemble du système éducatif (dans sa classe, dans son établissement et dans sa communauté).

3.3.4 L'enseignant comme personne

L'enseignant est une personne en cheminement de développement personnel. Or, sa formation doit prendre en compte les représentations sociales qu'il possède sur sa profession. De nombreux

chercheurs s'accordent sur le fait que les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'entrée en formation influencent la manière dont se construit le rapport à la formation (Baillauquès, Ibid. ; Charlier, 2001 ; Knowles, Ibid. ; Roux-Perez, 2003 ; Charlot, 1997). Selon Charlot, le rapport au savoir est indissociable des représentations : « le rapport au savoir est rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (1997, p 93).

Perrenoud (2003) évoque l'importance de la pratique réflexive et l'échange sur des représentations et des pratiques comme dispositifs susceptibles d'encourager la prise de conscience et la transformation de l'habitus de la formation d'enseignants. Dans cet aspect, il semble s'accorder avec Charlier (Ibid.) qui insiste sur le fait que l'enseignant utilise des représentations et des savoirs de sources différentes lors de sa réflexion (sur son action) et il est donc nécessaire de prendre en compte non seulement le développement des représentations et des théories de l'enseignement mais aussi l'enrichissement de ses schèmes d'action dans sa formation.

Ces derniers temps, de plus en plus de chercheurs mettent l'accent sur l'importance des représentations tenues par les enseignants stagiaires à leur entrée en formation. Pajares (Ibid.) soutient l'idée qu'une formation centrée sur la structure, le contenu et l'articulation entre la théorie et la pratique est insuffisante à assurer une formation efficace. Il exige que les programmes de formation doivent prendre en compte les croyances, attitudes, attentes et représentations des enseignants stagiaires. Ces représentations sont censées influencer la manière dont un enseignant en formation initiale apprend, ce qu'il retient de sa formation, la vision qu'il se construit à l'égard de la profession d'enseignant et comment il évolue dans son rôle d'enseignant (Baillauquès, Ibid. ; Knowles, Ibid. ; Pajares, Ibid.). En s'appuyant sur le concept de socioconstructivisme, ces recherches exigent que ce sont ces représentations qui déterminent la façon dont un enseignant stagiaire tire des leçons de sa formation. Pour dire autrement, les représentations et croyances antérieures d'un sujet influenceront l'interprétation des nouvelles expériences, d'où l'importance de prendre en compte celles-ci dans la formation initiale des enseignants.

D'après Baillauquès (Ibid.), l'image et les représentations préprofessionnelles d'un enseignant en formation initiale s'élaborent tout au long de la formation, et permettent à définir un soi enseignant progressivement assumée. Elle insiste sur la place de la formation comme lieu d'un travail sur les représentations. A cet égard, elle pose une question pertinente : *l'intervention formative, jusqu'à quel point va-t-elle pouvoir agir et faire bouger les savoirs, les attentes et les affects qui étaient déjà inscrits ?* Pour elle, une formation initiale des enseignants doit chercher à répondre aux questions

suivantes : Quelles sont les représentations de la formation au métier chez ses postulats ? Sont-ils convaincus d'abord de l'intérêt et de la nécessité de se former ? La démarche de formation compte t elle pour eux dans la définition des activités du maître, de son rôle, de son identité professionnelle ? En quoi ces représentations peuvent elles intervenir sur leurs apprentissages et sur ce qu'ils en éprouvent et peuvent elles influencer alors leur professionnalité ? (p 47).

Si l'on fait référence à notre deuxième hypothèse qui s'intéresse à la transformation des représentations sociales, ces représentations se transformèrent grâce à l'interaction entre les représentations sociales et la formation, et puis de la même manière, grâce à l'expérience du terrain, et retenteraient sur la formation des représentations professionnelles.

3.4 L'articulation de la formation académique et la pratique sur le terrain

L'articulation entre les compétences acquises en formation et la pratique actuelle sur le terrain est un facteur clé d'une formation qui vise la professionnalisation. C'est ce que Tochon (Ibid.) appelle une « formation clinique ». Il définit celle-ci comme une formation « interactive, personnalisée et en étroit rapport avec le terrain professionnel » (p 173). Cette formation se caractérise par l'observation et l'action, autrement dit, c'est une formation pratique et participative qui apprend la maîtrise des connaissances ou des compétences nécessaires à effectuer une tâche. Elle est donc centrée sur les compétences et les connaissances à développer ainsi que sur les attitudes qui permettent la réalisation d'une activité. Les futurs enseignants doivent alors avoir une expérience suffisante du terrain ; ainsi, ils apprennent à écouter, à questionner et à résoudre les problèmes. Le formateur ici joue le rôle de l'accompagnement. L'évaluation régulière permet de donner un *feedback* important, nécessaire à faire progresser les stagiaires.

Il est généralement accepté que le stage tient une place particulièrement importante dans la formation initiale d'enseignants, et que c'est à partir du stage que l'enseignant stagiaire peut construire les compétences professionnelles en réfléchissant sur et dans son action (Schön Ibid., Altet 2002, Perrenoud 1994). Notre deuxième hypothèse s'intéresse particulièrement à ce moment pratique en stage et précisément, à la façon dont cette expérience pratique permet de transformer les représentations sociales en représentations professionnelles.

Comme le rappel Perrenoud (1994b), « le professionnel réfléchit avant, pendant et après l'action ». Selon lui, malgré le fait que l'enseignant débutant doit maîtriser suffisamment des gestes

professionnels pour pouvoir progresser, la formation d'enseignants ne doit pas viser à donner des recettes toutes prêtes aux enseignants mais plutôt à les inciter à inventer leurs propres réponses construites sur un base de savoir commun (Perrenoud, 2004). Devant les incertitudes du métier, il insiste sur la nécessité des compétences flexibles, polyvalentes et ouvertes qui selon lui aident le professionnel à prendre la décision ou suivre l'action la plus adaptée selon la situation, (Ibid., 1994). Mais le stage en soi ne suffit pas toujours. C'est au moins ce qu'ils nous disent Paquay et Wagner (Ibid.) ; selon eux, même si les stages bien préparés, encadrés et exploités (réalisation d'un mémoire professionnelle, accompagnement par des maitres chevronnés et eux mêmes réflexifs) peuvent être au cœur de la professionnalisation d'enseignants, ils « forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels » (p 158). Ils rappellent à juste titre que plusieurs stratégies peuvent être mises en place pour former des praticiens réflexifs. Parmi ces stratégies ils citent la réalisation d'un diagnostic situationnel (Donnay & Charlier, 1990), la production des démarches instrumentées d'enseignement en référence à une théorie de psychologie cognitive (Tardif 1992), la préparation des leçons en explicitant les choix effectués (Charlier 1989), la comparaison de deux recettes ou procédés dans une situation donnée et l'association des étudiants à l'évaluation de leur stage (Paquay 1994). Pour Faingold (2003), la formation expérientielle est centrale à la construction des compétences professionnelles. Citant Perrenoud, elle s'accorde avec l'idée que des schèmes d'action et de pensée des enseignants professionnels se construisent dans l'expérience. Elle soutient l'idée que sans ces schèmes, il y a des connaissances mais non des compétences. Elle s'accorde néanmoins avec Paquay et Wagner (Ibid) que « l'alternance à mettre en place n'est pas celle de la théorie et de la pratique mais celle de l'essai et de l'analyse » (Ibid., p 145). Rappelons qu'une grande variété de dispositifs de formation existe (les laboratoires d'essais pédagogiques, travail sur un enregistrement vidéo ou travail en petits groupes pour analyser des pratiques relevant de différentes approches méthodologiques), elle insiste sur le fait que « travailler sur les pratiques effectives ne signifie pas nécessairement travailler en temps réel ou sur des dimensions réelles » (Ibid.). Perrenoud le résume bien :

« Les institutions chargées de former des médecins, ingénieurs, managers, l'ont compris. Sans renoncer à des enseignements théoriques centrés sur la structure et la formalisation des connaissances, elles consacrent une bonne partie du temps de formation à exercer la mobilisation intégrée en situation, des savoirs théoriques, des savoirs faire et des savoir être : clinique, travaux pratiques, expériences de laboratoires, études de cas, simulations, stages de tous genres, les démarches mettent l'accent sur les fonctionnements en situation, avec de contraintes bien réelles, face à des problèmes particuliers et difficiles. Là est la véritable formation professionnelle dans les métiers complexes : dans l'articulation de la théorie et de l'action. Cela concerne tous les formateurs » (Perrenoud, 1994, p 218).

3.5 La formation professionnelle : quels objectifs ? Quelle évaluation ?

Il est évident que la formation initiale d'enseignants ne peut pas se faire de façon identique dans chaque pays. Lors d'une conférence à Dakar, Nwaboku (1996, cité par Marmoz, 2005, p 50) a justement déclaré que « chaque nation devra définir ses propres priorités en formation en fonction des particularités de ses besoins propres. Cette étape devrait être suivie par une définition des formations que l'on destine à l'enseignant ». D'après lui, ce sont ces objectifs qui nous guident dans l'établissement des programmes de formation d'enseignants.

Parler des objectifs d'un programme de formation implique nécessairement que l'on s'adresse à la question du curriculum. Arrêtons-nous un instant sur sa définition : le « *curriculum process* » (Wheeler, 1967), ou le « *curriculum development* », (Taba, 1971) sont des termes qui décrivent le développement d'un plan d'études. Ils englobent l'établissement du diagnostic des besoins éducatifs, la formation des objectifs, le choix de contenu et des expériences d'apprentissage ainsi que la détermination des moyens permettant d'évaluer l'efficacité du travail didactique.

a) Globale (Macro)

Ici on parle des finalités éducatives, des filières de formation, des domaines de spécialisation, des types de diplômes et leur utilité. Ce sont les politiques de l'éducation qui spécifient les dispositifs.

b) Intermédiaire (Méso)

Au niveau méso, les objectifs pédagogiques généraux sont élaborés. On envisage les dispositifs en fonction du temps de formation théorique, formation pratique, formation à la recherche, formation au développement et à la citoyenneté et l'autoformation. L'enseignant doit alors connaître l'objectif ou les objectifs de son enseignement ainsi que les détails spécifiques de son programme tel que les programmes, le planning des cours, horaires, plan de cours, ressources disponibles, etc.

c) Micro (Leçon)

C'est au niveau micro que le professeur élabore les dispositifs de formation. Les cours sont organisés en thème et unités principales. Les séquences ainsi que les méthodes d'évaluation sont établies.

3.5.1 Les objectifs de formation

Ogula (1998) définit le mot objectif comme un résultat final attendu ou désiré. Ce sont les objectifs qui guident l'activité éducative. Le contenu d'une formation, les supports choisis, les ressources et les méthodes d'évaluation, tous dépendent des objectifs stipulés. Contrairement aux objectifs spécifiques qui stipulent des compétences ou savoir faire liés aux sujets/matières spécifiques tels que « à la fin de ce cours, l'apprenant doit pouvoir citer les formes différentes de l'économie solidaire », les objectifs généraux se soucient plus du changement global – le changement en attitudes, compétences, savoir faire, etc.

Les objectifs correspondent aux compétences que nous attendons suite à un programme de formation ou d'éducation, les nouvelles attitudes et le savoir-faire développé. Ils s'adressent aux questions du type : comment cette formation doit elle modifier les attitudes, les compétences et le savoir faire de l'apprenant ? Qu'est-ce que l'on cherche à développer ?
Selon Reboul (2006), il existerait 5 types de discours sous-jacents à la notion du curriculum : Le *discours novateur* est influencé par le courant de « l'école Nouvelle » et privilégie la centration sur les apprenants. On parle alors du changement, de la vie, la motivation, l'intérêt, et met en avant les méthodes actives qui privilégient la notion de « *learning by doing* ». Les besoins et intérêts de l'élève ont alors une place centrale. Comme indique son nom, le *discours contestataire* remet en cause l'humanisme classique et le pouvoir qu'exerce l'état sur l'école. On critique alors l'école pour la reproduction des inégalités sociales. Le *discours technologique* s'inspire du courant behaviouriste et s'intéresse à l'observation et à la mesure des comportements humains. Le *discours humaniste* favorise le respect de l'homme ainsi que l'évolution de la conscience collective. Enfin, le *discours officiel* privilégie les prises de position assez générales où le discours peut apparaître comme un slogan ; c'est alors aux « techniciens » d'opérationnaliser le curriculum.

Si le curriculum doit réussir, l'évaluation de celui-ci doit être efficace afin de mesurer *à quel point les compétences visées sont atteintes*. Il faut donc répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qu'on cherche à évaluer ? Avec quel objectif ? A quel moment et sur quels critères doit-on évaluer ? Quelles sont les compétences visées par ce système ?

L'évaluation du curriculum a deux rôles importants. Dans un premier temps, elle permet d'analyser la réussite (ou pas) des apprenants en croisant les objectifs du celui-ci aux résultats réels. Parce qu'un

curriculum répond aux attentes d'une société en mutation rapide, il est souvent dynamique ; cette évaluation permet donc, dans un second temps, de modifier le curriculum.

Il semble évident qu'à la base d'une formation initiale efficace se trouvent deux choses primordiales : premièrement, un curriculum efficace ; deuxièment, l'évaluation efficace de ce dernier en ce qui concerne les compétences acquises, autrement dit, la façon dont les résultats de cette formation sont évalués. Les deux sont liés par le fait que d'une part, on ne peut déterminer un « curriculum réussi » qu'à partir d'une évaluation efficace, et de l'autre, on ne peut pas évaluer un programme sans en connaître les objectifs, les missions et les compétences qu'il cherche à développer. De surcroît, dans la poursuite d'excellence, l'évaluation tient un rôle central car le système d'évaluation d'une institution révèle le rapport au savoir de celle-ci. Cochran-Smith (2001) nous indique que dans la manière d'évaluer la formation initiale d'enseignants, *Alverno College* est un exemple à suivre.

Félicité pour sa méthode d'*évaluation des capacités*, *Alverno College* est une institution de formation d'enseignants américaine qui propose un programme de 4 ans. Chaque étudiant doit suivre 8 sujets : la communication, l'analyse critique, la résolution des problèmes, la prise de décisions, l'interaction sociale, l'éducation globale, la citoyenneté et la créativité. Chaque sujet suivi a ses propres objectifs et exige les « preuves complexes » comme garantie d'acquisition des connaissances. A cette fin, de nombreuses évaluations diversifiées sont proposées aux étudiants. Les évaluations sont toujours liées aux rôles que les étudiants assureront plus tard en tant qu'enseignants. Elles analysent les capacités professionnelles des étudiants à composer des mémoires, des lettres, des études de cas, des essais, etc. L'enseignant-stagiaire doit aussi observer les enseignants, participer aux réunions parents-élèves, apprendre à travailler en groupe et apprendre à développer des curricula. Il doit avoir une expérience suffisante du terrain (stage pratique). A la fin de ses études, chaque étudiant doit préparer un portfolio avec tout le travail effectué depuis le début de sa formation : l'autoévaluation**,** le plan des leçons, une critique sur les observations suivies... C'est à partir des résultats de ce portfolio qu'il peut accéder au stage final et à sa carrière d'enseignant.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéresserons, dans un premier temps, au curriculum général de la formation des enseignants au Kenya, ce qui englobera les compétences visées et les objectifs généraux du curriculum : Quel est l'objectif de la formation initiale des enseignants ? Quelles sont les compétences et le savoir faire à développer ? Quel est le rôle ou la mission d'un enseignant au sein du système éducatif et plus précisément dans une école secondaire ? Dans un second temps, ce travail

traitera le curriculum réel afin de comprendre comment les directives officielles sont traduites au niveau de la formation.

Si loin d'être exhaustif, le tableau dessous résume ce que nous avons retenu comme nécessaire à former l'enseignant professionnel. Cette liste nous servira pour analyser la formation proposée aux enseignants stagiaires.

Objectifs de la formation	• Il faut les objectifs clairs, précis et bien définis • Les objectifs doivent être liés aux rôles attendus de l'enseignant • Les objectifs doivent être dynamiques afin de répondre aux mutations du monde éducatif
L'évaluation	• Le système d'évaluation doit être efficace afin de vérifier que les objectifs prescrits sont atteints (comment évaluent t-on ces objectifs ?)
Le dispositif de formation	• La formation doit veiller à préparer le praticien réflexif, le « technicien », et l'agent social - La formation doit viser la maîtrise pédagogique (capable d'utiliser plusieurs méthodes pédagogiques, capable d'adapter ses méthodes aux différents élèves, capable de choisir les méthodes les plus adaptées) et la maîtrise *didactique* (compétent, capable d'expliquer ou donner des exemples différents, capable de choisir les supports efficaces pour expliquer sa matière) • La formation doit prendre en compte les représentations sociales des individus en formation • La formation doit être interactive • La formation doit être réflexive
L'articulation de la théorie et la pratique	• La formation théorique doit être en articulation avec les réalités du terrain • L'articulation entre la formation théorique et le travail sur le terrain doit être pertinente • Le stage doit être bien encadré

Tableau 2 : Récapitulatif d'une formation professionnelle

3.6 La formation de l'enseignant Kenyan

Face à la complexité croissante du rôle des enseignants, leur « professionnalisation» est largement revendiquée dans les discours officiels de nombreux pays comme une absolue nécessité. La recherche

de professionnalisation s'inscrit dans la volonté à encourager la formation des praticiens qui sont à la fois réflexifs et autonomes, et non les simples exécuteurs des programmes éducatifs. Le Kenya ne fait pas exception. A travers les objectifs de la formation de ses enseignants, on découvre cette tentative à professionnaliser le corps enseignant. Les textes officiels du ministre d'éducation (MoEST, 2004 ; KESSP, 2005) reconnaissent qu'il est important de développer certaines compétences clés pour les enseignants surtout face au constat que ce sont ces enseignants qui détermineront les expériences éducatives d'apprenants. Or, aujourd'hui, ces textes évoquent la nécessité de former des enseignants compétents. Selon le ministre de l'éducation, « Il faut que le métier de l'enseignant se professionnalise afin de permettre à l'enseignant de faire face aux défis du nouveau millénaire. Si l'on professionnalise l'enseignement, le professeur sera efficace permettant ainsi le développement cognitif, psychomoteur et affectif nécessaire pour encourager l'éducation de l'enfant tout au long de la vie » (MoEST, p 21). Les textes citent quatre objectifs de la formation d'enseignants : développer des valeurs et des attitudes professionnelles, apprendre à centrer l'enseignement sur l'élève, apprendre à être guide et conseiller, développer les compétences en communication (Ibid).

3.6.1 De l'école primaire à l'institution de formation

a) L'école primaire

L'éducation primaire concerne les élèves de 6 à 13 ans et dure 8 ans. Les épreuves nationales – *Kenya Certificate of Primary Education* (KCPE) [10] - marque la fin du cycle primaire et déterminent la suite pour les élèves. Dans un pays où la demande d'éducation secondaire est très élevée et les écoles secondaires peu nombreuses, ce sont les résultats du KCPE qui déterminent l'accès à l'école secondaire. En 2008 par exemple, seule 47% des élèves qui ont passé ces examens ont pu accéder à l'éducation secondaire[11.] L'avenir de beaucoup d'élèves repose donc en grande partie sur leurs performances lors des examens nationaux. Les élèves ayant des bons résultats peuvent généralement accéder à l'école secondaire de leur choix; il existe les écoles nationales (*national schools* - pour les meilleurs élèves), les écoles provinciales (*provincial schools* - résultats moyens) et puis les écoles régionales (par exemple *harambee schools* - moyen aux mauvais résultats).

[10] Certificat de fin d'études primaires
[11] www.education.nairobi-unesco.org

Depuis 2003, l'éducation primaire est gratuite pour tous. Cette gratuité a permis l'accès à l'école pour bon nombre d'élèves auparavant exclus du système scolaire mais a renforcé la nature sélective du système éducatif kenyan car les places aux écoles secondaires restent assez limitées.

b) L'école secondaire

La formation secondaire commence à partir de 14 ans et dure 4 ans. Suite au problème du chômage dans le pays, l'objectif principal de cette éducation est de produire des élèves créatifs et épanouis qui peuvent contribuer au développement de la société une fois leurs études terminées. Le deuxième objectif de l'éducation secondaire est de former des élèves qui accéderont aux études universitaires.

Lors des épreuves nationales – *Kenya Certificate of Secondary Education* (KCSE)[12] - qui marquent la fin des études secondaires - un élève doit passer un minimum de huit épreuves. Les résultats de ces épreuves déterminent les élèves qui accèderont aux études universitaires. Depuis 2008, l'éducation secondaire est gratuite mais les écoles secondaires restent insuffisantes pour le grand nombre d'élèves qui y cherchent une place. A la fin de l'éducation secondaire, un candidat est évalué dans 8 matières. Dans le cas où il passe plus de 8 matières, les 8 meilleures notes donnent sa moyenne.

Les grades accordés lors de cette épreuve nationale correspondent aux points spécifiques comme démontre le tableau ci-dessous :

Grade	**A**	**A-**	**B+**	**B**	**B-**	**C+**	**C**	**C-**	**D+**	**D**	**D-**	**E**
Points	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Tableau 3 : Le système de notation de l'épreuve nationale de fin d'études secondaires

c) L'éducation universitaire

[12] Certificat de fin d'études secondaires

Une fois les études secondaires terminées (et réussies), le Joint Admissions Board (JAB)[13] sélectionne les étudiants qui peuvent rejoindre les universités publiques. Les conditions d'admission aux programmes universitaires changent chaque année car elles sont déterminées par les résultats des élèves lors des épreuves de KCSE. Même si la note minimale requise pour l'admission est de C+ (7 sur 12 points), une forte concurrence ne permet que l'admission des étudiants ayant obtenu le grade de B+ (10 sur 12 points) et au delà depuis 2003. En 2007, le JAB a exceptionnellement permis aux étudiants ayant le grade B (9 sur 12 points) d'accéder aux études dans les universités publiques (Mkawale et Mutai, 2007).

Pour les élèves qui ne réussissent pas à s'inscrire dans les universités publiques, il existe également les universités privées qui admettent les étudiants de façon autonome en suivant les règles rédigées par la commission de l'enseignement supérieur. Avec les coûts élevés de ces établissements, le caractère élitiste du système éducatif kenyan est renforcé. Les élèves qui peuvent y accéder sont peu nombreux.

3.7 Contexte national de la formation initiale de l'enseignant Kenyan

Dans le cadre de notre travail, il nous a paru essentiel de comprendre les objectifs de la formation des enseignants comme stipulés dans les textes officiels. Notre objectif était de faciliter la construction d'une base de confrontation entre la formation proposée (et le métier associé) et les représentations des futurs enseignants.

Cette présentation s'appuie sur un travail de recherche en master 2 intitulé « Former à l'efficacité ? Une étude sur le curriculum de la formation initiale des enseignants du secondaire à l'université Kenyatta au Kenya ». Ce travail avait pour objectif d'étudier le curriculum formel de la formation des enseignants au Kenya.

C'est à partir de textes officiels (politiques éducatives) que l'on peut déterminer l'objectif d'éducation, les missions de l'enseignant, les objectifs de sa formation et les compétences visées. Afin de mieux cerner le curriculum formel prescrit, nous avons précédé à une analyse croisée de discours et de contenu.

[13] Conseil qui détermine l'admission aux universités selon les résultats des concours nationaux KCSE

3.7.1 Les textes officiels

En 2003, un colloque national organisée par le Ministre de l'Education, des Sciences et de la Technologie (MoEST) a rassemblé, pour la première fois, les principaux acteurs d'éducation au Kenya (les professeurs, les académiciens, les organisations non gouvernementales, les étudiants, les medias, les chercheurs, les organisations internationales etc.). Ce colloque intitulé *Meeting the Challenges for Education and Training in Kenya in the 21st Century*[14] était censé repérer les défis éducatifs du pays, ainsi que proposer les solutions « réalisables » (MoEST, 2003). Suite à cette conférence et aux solutions proposées, le gouvernement a rédigé un rapport officiel en 2004. Ce rapport est censé orienter les décisions relatives à l'éducation. Un troisième document - *Kenya Education Sector Support Program* (KESSP)[15] (2005 -2010) – précise l'implémentation de ces directives. Nous avons choisi de centrer notre recherche sur ces trois documents voire :

a) Report of the National Conference on Education and Training (2003)[16]

b) A policy framework for education, training and research (2004)[17]
Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century

c) Kenya Education Sector Support Programme (KESSP) (2005 – 2010)[18]
Delivering quality education and training to all Kenyans

Etant donné que notre recherche était limitée à la formation initiale d'enseignants du secondaire, l'analyse de contenu s'est adressée uniquement aux champs suivants :

a) Les objectifs/ la philosophie générale de l'éducation secondaire au Kenya.
b) L'éducation secondaire (objectifs, finalités visées).
c) La formation d'enseignants (objectifs, missions, compétences visées).

Un logiciel d'analyse textuelle, LEXICO 3, a été très utile pour comparer les textes ciblés.

[14] Répondre aux défis de l'éducation et de la formation du 21^{éme} siècle au Kenya
[15] Programme de soutien pour le secteur éducatif Kenyan
[16] Compte rendu de la conférence sur l'éducation et la formation (2003)
[17] Cadre politique de l'éducation, la formation et la recherche (2004)
Répondre aux défis de l'éducation, de la formation et de la recherche du 21^{éme} siècle au Kenya
[18] Programme de soutien pour le secteur éducatif kenyan (2005-2010)
Assurer une éducation de qualité à tous les kenyans

3.7.2 Le logiciel Lexico 3

Lexico 3 permet un traitement quantitatif du corpus. Conçu par le staticien André Salem, Lexico est un logiciel d'analyse de données textuelles. Ce logiciel permet d'explorer le corpus des textes de taille variée ainsi que de découper un corpus en partie et en mots, ce qui facilite la comparaison. En d'autres termes, le logiciel permet d'établir les parties qui se ressemblent en fonction du vocabulaire qu'elles utilisent. Il permet également de déterminer les mots sous ou sur utilisés.

Dans le cadre de notre travail, nous avons effectué une analyse de contenu des textes officiels grâce à Lexico III. Puisque les documents analysés couvrent des sujets très divers, il a fallu distinguer d'abord les thèmes principaux de la recherche. Nous avons alors identifié quatre thèmes - la formation d'enseignants, la qualité, l'école secondaire, et l'école primaire[19]
Dans un deuxième temps, nous avons construire un sous corpus centré autour de ces quatre thèmes. Celui-ci a permis de comparer les thèmes principaux entre eux, facilitant ainsi l'interprétation des données.

Afin de construire ce sous corpus, chaque texte officiel a été traité individuellement. De chaque texte, un extrait des concordances autour des forme-pôles sélectionnés (formation, qualité, secondaire, primaire) a été réalisé. Ensuite, nous avons réuni les trois textes (2003, 2005, 2010) afin de pouvoir les comparer. Les résultats de l'analyse sont donc centrés sur les sous corpus réalisés.

Dans le cadre de notre thèse, nous nous sommes particulièrement intéressé au troisième texte, soit *the Kenya Education Sector Support Programme (2005 – 2010).* Ce texte est le plus important parmi les trois textes sélectionnés parce qu'il est censé expliciter les mesures qui seront mises en place pour assurer que les objectifs d'éducation soient réalisés.

Kenya Education Sector Support Programme (2005 – 2010)

3.7.3 L'analyse de contenu

Si dans l'ensemble le texte est bien structuré, les stratégies définies s'adressent peu au champ d'étude qui est le notre, voire, la formation initiale de l'enseignant du second degré. En effet, parmi les 23 secteurs prioritaires retenus, la formation initiale de l'enseignant du deuxième degré n'y figure pas.

[19] Choisi pour pouvoir éventuellement analyser les différences où les similarités en ce qui concerne la formation et la qualité entre l'école primaire et l'école secondaire

Un regard plus critique sur le corpus « formation » révèle que, tandis que la formation continue (*inservice*) est sur-employée, la formation initiale (*preservice*) est en revanche sous-employée. Cette centration sur la formation continue est sans doute liée au fait qu'une large partie d'enseignants (et surtout ceux du primaire) ne sont pas formés au métier et leur formation (dans ce cas, une formation continue) est donc considérée être une priorité. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

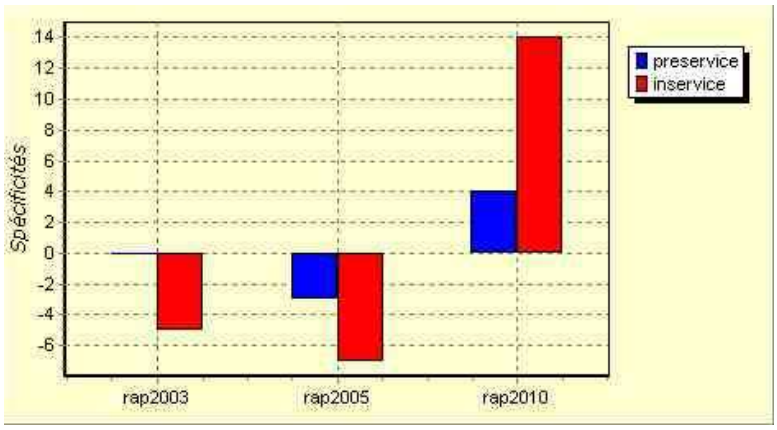

Figure 1 : La formation continue VS la formation initiale

Si l'on se focalise sur le corpus de l'école secondaire, on découvre que le document KESSP se soucie principalement de l'accès à l'éducation secondaire. Or, la capacité des écoles à accueillir davantage d'élèves apparaît comme prioritaire. La deuxième priorité est celle qui vise à assurer la transition au niveau supérieur d'études du plus grand nombre.

Corpus : pri-sec school2
Spécifs - Part : sec
Parties sélectionnées : rap2005

Forme	Frq. Tot.	Fréquence	Coeff.
access	**22**	**9**	**3**
capacity	**14**	**6**	**3**
improve	**15**	**6**	**2**
higher	**12**	**5**	**2**
programme	27	1	-2
percent	27	1	-2
the	426	57	-3
to	290	40	-3
pre	33	1	-3
primary	491	23	-20

Figure 2 : *Extrait de spécificités - partie secondaire 2005*

Nous avons identifié quatre objectifs de la formation des enseignants kenyans, voire *développer des attitudes et des valeurs professionnelles, centrer l'apprentissage sur l'élève, identifier et répondre aux besoins éducatifs des élèves et développer les compétences en communication*. Nous allons centrer notre analyse sur ces quatre objectifs.

a) Développer des attitudes et des valeurs professionnelles

Le texte KESSP constate que malgré les initiatives déjà mises en place pour améliorer la qualité d'éducation au Kenya - la rationalisation du curriculum, la provision des enseignants aux écoles secondaires, l'amélioration des compétences des inspecteurs d'éducation, la distribution équitable d'enseignants, la réhabilitation des écoles dans les communautés pauvres, la formation continue d'enseignants, l'augmentation des bourses sociales aux écoles secondaires (p 195) – le taux de réussite dans les examens nationaux, et surtout dans les mathématiques et les études scientifiques reste très faible. Ceci est expliqué par le fait que même si la majorité d'enseignants sont diplômés, la plupart ne possèdent pas les compétences pédagogiques nécessaires pour délivrer le curriculum.

Pour répondre à ce défi, ce rapport vise l'amélioration de l'éducation secondaire et exige que les compétences des enseignants du secondaire doivent être améliorées. Cependant, la façon dont ceci doit

être accompli ainsi que les compétences à développer reste assez vague. De plus, parler de « compétences pédagogiques nécessaires pour délivrer le curriculum surtout dans les mathématiques, les sciences, l'anglais et le *kiswahili »* soulève encore une fois des questions sur la compréhension de la pédagogie et de la didactique au sein du système éducatif kenyan. La didactique renvoie à des questions d'apprentissage disciplinaire et se base sur la matière à enseigner tandis que la pédagogie se centre plutôt sur l'art d'enseigner et couvre des aspects tels que l'accompagnement, les relations dans la classe (enseignant/élève ; élève/élève) et la gestion de la classe.

Le texte soutient également l'idée qu'entreprendre la formation professionnelle et académique en parallèle empêche la formation d'enseignants efficaces. Il propose donc soit une restructuration du programme d'étude afin d'assurer que ceux qui suivent la formation pédagogique ont déjà une maîtrise académique, soit une prolongation de la durée d'études à 5 ans (p 196). Toutefois, rien n'est dit de façon concrète, ce qui fait qu'au final, la solution retenue, ou à retenir n'est pas claire.

b) Centrer l'apprentissage sur l'élève

Ce texte ne fait référence que brièvement à ce sujet en ce qui concerne l'éducation secondaire. Il constate qu'il y a besoin de « créer des méthodes d'enseignement qui sont équitables et centrées sur l'élève pour encourager la participation des filles dans l'école» (KESSP, 2005 p 251). Il insiste sur le fait que « centrer l'éducation sur l'élève est une priorité centrale à l'amélioration de la qualité d'éducation » (Ibid., p 130) et la raison derrière laquelle le ministre de l'éducation s'investit dans la formation d'enseignants. Pourtant, rien n'explicite ni les mesures à mettre en place en ce qui concerne cette formation, ni les compétences à développer pour les futurs enseignants.

c) Identifier et répondre aux besoins éducatifs des élèves

En ce qui concerne les besoins de l'apprenant, le texte constate que l'élève d'aujourd'hui se trouve face à de nombreux défis. Or, l'enseignant doit être plus à son écoute afin de pouvoir l'aider à surmonter les épreuves quotidiennes. Parmi ces épreuves figurent :

- Le SIDA – il faut aider les élèves infectés ou affectés (ex : membre de la famille proche infecté) à faire face à leur statut.
- Le chômage –l'enseignant doit guider ses élèves à faire des choix professionnels pertinents.

- La famille – l'enseignant doit identifier les problèmes familiaux qui peuvent influencer l'apprentissage et aider l'élève à les surmonter.
- Les drogues – l'enseignant doit apprendre comment faire face à l'abus de drogues dans les écoles.

Selon le texte, le rôle de l'enseignant est de répondre à ces épreuves ; afin de préparer l'enseignant pour ce rôle, le texte KESSP indique que la formation en conseil sera renforcée dans la formation initiale d'enseignants.

d) *Développer les compétences en communication.*

Si le développement des compétences en communication est cité comme un des quatre objectifs de la formation de l'enseignant kenyan, le document KESSP couvre très peu cet aspect. Or, lors de notre analyse, nous n'avons rien trouvé sur ce qu'implique cet objectif, ni sur les compétences associées.

3.7.4 L'analyse de discours

Le document KESSP a été rédigé par le ministre de l'éducation, de la science et de la technologie (MoEST). Il a été signé par le ministre de l'éducation, le professeur George Saitoti ainsi que le secrétaire permanent pour l'éducation, professeur Karega Mutahi en juillet 2005.

Un regard critique du texte KESSP démontre que très peu de référence est fait à la formation initiale des enseignants du secondaire et encore moins aux objectifs de cette formation. En effet, les directives, voire recommandations dans la matière de la formation de l'enseignant du deuxième degré restent très vagues et non explicitées. Il est alors difficile de comprendre les finalités actuelles recherchées et comment les atteindre. On constate néanmoins que ce texte s'appuie sur les recommandations du texte de 2003 qui avait pour but de réunir les différents acteurs d'éducation afin d'analyser la situation d'éducation du pays et proposer les solutions adaptées. Par exemple, parler du besoin de professionnaliser le métier d'enseignant et d'équiper les enseignants kenyans des compétences susceptibles de les rendre plus « efficaces » découle directement de ce texte. Néanmoins, la façon dont ceci doit être mis en place concrètement n'est pas explicitée. Le texte de 2003 insiste également sur la nécessité de favoriser le développement intégral des apprenants et non focaliser uniquement sur la réussite académique. C'est sans doute cette proposition qui s'est traduit dans le texte KESSP comme « l'apprentissage doit être centré sur l'élève». Toutefois, quelques recommandations du colloque de

2003 sur l'éducation, et surtout sur l'enseignant restent ignorées. Par exemple, ce dernier insistait sur l'importance de valoriser et motiver l'enseignant afin de favoriser un enseignement de qualité. Cependant, le texte KESSP ne s'adresse pas à cette réalité. .

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, le KESSP n'explicite pas les mesures à prendre pour arriver aux objectifs prescrits. Il reste vague et par conséquent, il est difficile de déterminer les finalités concrètes visées. Les objectifs de la formation sont également présentés de façon très vague et déterminer les compétences à acquérir n'est pas chose facile. Il est probable que cette approche est stratégique, étant donné la nature autonome des universités. Autrement dit, les objectifs prescrits sont simplement un cadre qui guide la mise en place du curriculum réel au sein des institutions universitaires de formation.

3.8 Contexte institutionnel local de *Kenyatta University*

La formation spécialisée des enseignants du secondaire commence, principalement, à l'université. *Kenyatta University* qui est l'université sur laquelle notre recherche est fondée est la plus grande institution consacrée à la formation des enseignants au Kenya.

Fondée en 1985, *Kenyatta University*, auparavant *Kenyatta University College*, est un établissement d'enseignement supérieur qui traite de la formation des enseignants mais qui propose également la formation dans d'autres domaines. Aujourd'hui, elle forme la majorité d'enseignants du secondaire au Kenya.

Une faculté spécifique – la faculté de l'éducation – prépare les futurs enseignants. Outre la formation proposée par la faculté d'éducation, l'étudiant doit choisir deux autres facultés qui le préparent dans la matière à enseigner (matière de spécialisation). Autrement dit, en plus de sa formation en matière d'éducation, l'étudiant inscrit dans la faculté d'éducation doit choisir deux sujets d'études qui seront les matières à enseigner à l'école secondaire. La liste des sujets parmi lesquels il peut choisir inclut : l'anglais, le kiswahili, les langues étrangères (le français et l'allemand), les mathématiques, les sciences sociales, les sciences (Biologie, chimie, physique), les études religieuses, le SIDA, les études de secrétariat, les études en économie, l'art et la culture, les arts créatifs, l'éducation physique, les nouvelles technologies, la prévention de l'abus de drogues, les études de commerce, l'éducation spécialisée et l'orientation de la vie. [20]

[20] Cette information provient du site Internet de *Kenyatta University*

Pour déterminer dans quelle faculté il peut s'inscrire, le « système des points - *Cluster system* » est utilisé. Dans ce système, chaque faculté sélectionne quatre matières parmi celles préparées au lycée ; pour être admis, un étudiant doit avoir une moyenne de B- (9 points)[21] sur l'ensemble de ces quatre matières.

Par exemple, pour pouvoir suivre une formation en éducation avec une spécialisation dans les sciences, il faut avoir une note moyenne de B- dans ce groupe de quatre sujets:

Groupe

- Chimie
- Biologie
- Anglais/Kiswahili
- Mathématiques/Sciences physiques

Or, si un étudiant réussi avec un *B*+ en Chimie, un *A*- en Biologie, un *B* en Anglais et un *B*+ en mathématiques, il aura une moyenne de 10 (B+) calculé de la manière suivante :

Chimie	10 (B+)		
Biologie	11(A-)	**Total**	**40/4 = 10** (B+)
Anglais	9 (B)		
Mathématiques	10 (B+)		

Dans le cas ou il existe deux options par exemple anglais/kiswahili, la meilleure note entre les deux est retenue.

3.8.1 Le programme de formation

La durée consacrée à la formation d'un enseignant est importante car elle permet d'évaluer le temps jugé nécessaire pour former un professionnel. Le nombre d'années d'études requises pour être qualifié

[21] Il est nécessaire de préciser qu'étant donné que l'accès à l'université est déterminé par la performance globale lors de l'examen national (KCSE), la moyenne requise pour l'admission varie d'une année à l'autre.

comme enseignant du secondaire est de 4 ans. En 2009, les pouvoirs politiques ont souhaité prolonger la durée de formation à 5 ans mais cette initiative n'a pas aboutie.

Pour réussir son diplôme, l'étudiant doit passer 52 UE (Unité d'enseignement) pendant les quatre années d'étude. Ces derniers sont regroupés entre trois champs d'études de la façon suivante :

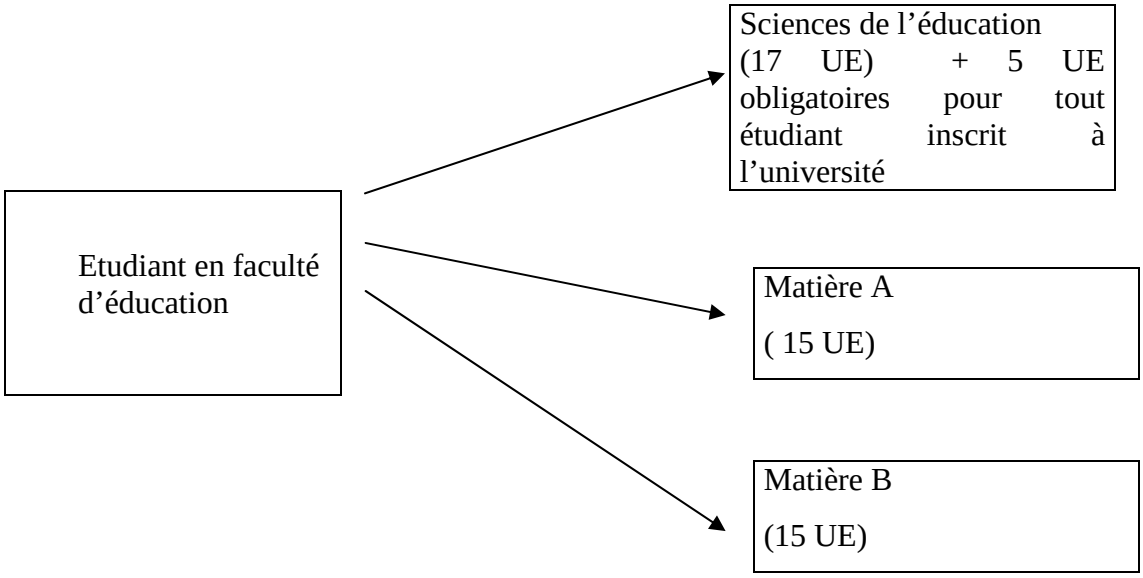

Table 4 : Cursus général de la formation d'enseignants à l'université Kenyatta

La formation professionnelle et la formation académique d'enseignants s'effectuent en temps parallèle. Dès la première année, l'étudiant doit assister aux cours des deux champs (professionnelle et académique). Les cours proposés par la faculté de l'éducation sont obligatoires pour tout étudiant inscrit en sciences de l'éducation. A la fin du semestre, l'enseignant stagiaire est évalué dans chaque UE choisi en début de semestre. Il existe néanmoins des contrôles continus sous forme de dossier (individuel ou groupe) qui représentent entre 20% et 30% de la note finale. De façon générale, l'évaluation des connaissances est à l'écrit. Un étudiant doit avoir assisté à au moins deux tiers des cours durant le semestre pour pouvoir assister aux épreuves. Les évaluations sont indiquées en pourcentage et représentent les rangs ci-dessous. Le grade D est le minimum requis pour réussir le diplôme.

70% à 100%	**A**
60% à 69%	**B**
50% à 59%	**C**
40% à 49%	**D**
0% à 39%	**E**

Information provenant du site Internet de Kenyatta University

Tableau 5 : Le classement des résultats

3.9 De l'enseignement à l'apprentissage : Théories d'apprentissages et stratégies pédagogiques

Nul ne peut contester le fait qu'éduquer reste une tâche difficile. Le métier que Freud appelle « impossible » a depuis longtemps alimenté les débats sur ce que signifie *enseigner*. Toutefois, parler de l'enseignement suppose une transition entre enseigner et apprendre. En effet, comme le remarque justement Altet, enseigner et apprendre sont indissociables: « enseigner c'est faire apprendre et sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas » (2003, p 31). Selon Altet (Ibid.), la « réflexion sur l'action » qui s'oppose à la « réflexion dans l'action » est fondée sur des connaissances explicites et se déroule avant ou après l'action. Pour elle, et nous l'avons vu, les savoirs théoriques se divisent en deux catégories indissociables : les *savoirs à enseigner, ce* qui comprend les savoirs disciplinaires et les *savoirs pour enseigner*, c'est-à-dire les savoirs pédagogiques et didactiques de la culture enseignante. Les savoirs pratiques sont ceux issus des expériences quotidiennes de la profession. Ils comprennent les savoirs procéduraux sur l'action en pratique, c'est-à-dire, le « comment faire ». Ils sont issus de l'action réussie. Cela dit, il nous semble nécessaire d'aborder la question des théories d'apprentissage et surtout sous l'angle de « savoirs pour enseigner ».

Depuis quelques temps, on assiste à un changement de paradigme vers des méthodes actives. On reconnaît aujourd'hui que les choix pédagogiques des enseignants déterminent non seulement l'efficacité de l'apprentissage mais influencent également la manière dont chaque élève participe à son apprentissage. Les débats sur « les meilleures méthodes » se perpétuent et des courants ainsi que des contre-courants continuent à se manifester. Nous allons aborder dans la partie suivante ces théories d'apprentissage via deux approches : les théories pédagogiques et les théories didactiques.

Né de l'histoire grecque, le pédagogue était l'esclave chargé d'accompagner l'élève à l'école et possédait un rôle d'éducation. Depuis, sa définition a évolué et la pédagogie est aujourd'hui décrite de

façons diverses. Tandis que Hameline met l'accent sur la finalité et insiste sur le fait que « la pédagogie serait davantage le coté du pourquoi que du comment » (1986, p 18), Rieunier lui définit la pédagogie comme « une action qui vise à faciliter les apprentissages et à augmenter, à terme, la capacité de traitement de l'information des élèves afin de les rendre efficaces et autonomes dans la vie de tous les jours, c'est dans le cadre d'une éthique clairement définie » (2005, p 17). Si la question de la pédagogie continue à alimenter les débats éducatifs, c'est parce qu'il est de plus en plus clair que l'on ne peut pas parler « d'enseigner » sans avoir pris connaissance de la manière dont les individus apprennent. Derrière tous ces débats se trouve la question : *Qu'est-ce que transmettre ?*

3.9.1 Qu'est-ce que transmettre ? Du modèle transmissif au modèle participatif

La préoccupation de la transmission du savoir n'est pas une nouveauté de nos jours. C'est justement cette question épineuse qui a opposé Socrate et sa méthode maïeutique aux sophistes, professeurs de la sagesse. Or, aujourd'hui les débats se multiplient mais si les écoles de pensée différent sur le plan technique, elles s'accordent sur la place active que doit prendre l'élève dans son apprentissage contrairement à l'élève passif des modèles transmissifs. Appelé souvent « la conception de la tête vide », le modèle transmissif suppose que l'élève est dépourvu d'idées innées. Ce modèle s'approche du concept *tabula rasa* développé notamment par Aristote et John Locke, un concept philosophique épistémologique selon lequel l'esprit de l'individu serait vierge et nécessiterait donc que l'on y inscrive les idées. Pour apprendre, l'élève doit alors écouter, écrire et être attentif. C'est cette conception de l'élève comme un simple récepteur que Freire (1970) a appelé « *la conception bancaire* ». On considère alors que seul l'enseignant possède le savoir qu'il est chargé de transmettre. Même si ce modèle est censé être adapté à enseigner à un grand nombre ou à permettre de gagner du temps, il est critiqué pour ne pas prendre en compte l'environnement social qui influence la manière dont un élève décode des nouvelles informations. Autrement dit, face aux mêmes informations, chaque élève les décodera différemment selon ses expériences antérieures. Le modèle est également critiqué d'éloigner l'élève du processus de la construction des savoirs et d'amener les apprenants à se désintéresser de l'activité au profit de la récompense (Deci, 1971).

En effet, aujourd'hui, le monde éducatif préconise les méthodes actives dans le processus enseigner-apprendre. Nous aborderons ces stratégies pédagogiques à travers deux modèles : les modèles behavioristes, et les modèles constructivistes.

3.9.1.1 Le modèle behavioriste

Issu de la tradition philosophique empirique, ce modèle est la rencontre entre la physiologie animale (Pavlov) et la psychologie expérimentale (Skinner). Le courant behavioriste est fondé sur la psychologie behavioriste et donc sur le conditionnement Pavlovien. Ce courant cherche à apprendre à réagir à un stimulus et renforce systématiquement la liaison « stimulus – comportement » qu'il souhaite enseigner. Ainsi, Pavlov réussit à ordonner au chien de lui donner sa pate pour pouvoir manger : « On lève la patte du chien, tout en lui disant : ' donne la patte !' ou simplement : 'la patte !' ; puis on lui donne un morceau de sucre. Après plusieurs répétitions, le chien tend lui-même la patte à ces mots. Il la tend même sans qu'on le lui dise, quand il a faim, c'est - à – dire, se trouve en état d'excitation alimentaire » (cité par Peretti, 1991, p 21) ou encore de saliver dès qu'il entend sonner une cloche, et Thorndike lui démontre *la loi de l'effet* en réussissant à apprendre au chat d'appuyer sur une pédale pour pouvoir ouvrir la porte de sa cage et accéder ainsi à son repas. On parle alors du conditionnement car le sujet retient le comportement susceptible d'apporter un renforcement positif. Autrement dit, un sujet apprend quand sa réponse est renforcée positivement ou négativement.

C'est à Watson que l'on doit d'avoir fondé le courant de l'école behavioriste même s'il s'appuie sur le conditionnement Pavlovien. Pour lui tout ce qui existe chez l'adulte (talents, comportement, tempérament) est le fruit d'un conditionnement. Or, tout est possible avec la « liberté behavioriste » : « Donnez-moi une douzaine d'enfants bien portants, bien conformés, et mon propre milieu spécifique pour les élever, et je garantis de prendre chacun au hasard et d'en faire n'importe quel type de spécialiste existant: docteur, juriste, artiste, commerçant et même mendiant et voleur, sans tenir compte de ses talents, penchants, tendances, capacités, de sa vocation ni de la race de ses ancêtres. » (Watson, 1924, p 82). Le courant behaviouriste ne s'intéresse qu'à ce qui est observable. Autrement dit, on ne s'intéresse pas aux structures mentales mais plutôt aux résultats des apprenants.

Le courant néo-behaviouriste est né suite aux critiques du behaviorisme « Watsonien » jugé "dépassé", « atténué » et « réformé » (Vexliard, 1990). Fondé néanmoins sur la théorie de Watson, ce courant se distingue par la place active qu'il accorde à un sujet en apprentissage contrairement à la place passive des modèles behavioristes traditionnels. A cet égard, Skinner est un précurseur de cette méthode grâce à sa théorie de conditionnement opérant. Il démontre la psychologie « stimulus-réponse-renforcement » en travaillant avec des rats qui arrivent à retrouver un levier (stimulus), le déclencher en appuyant (réponse) pour pouvoir accéder à la nourriture (renforcement). La réponse signifie que le

sujet doit être actif pour accéder au renforcement. Le conditionnement opérant part de l'idée que si le sujet reçoit un renforcement positif, il est fortement probable qu'il répétera la même action.

Dans une situation d'apprentissage, ce modèle veut que l'on sélectionne et récompense des comportements désirés pour obtenir un but poursuivi. Les psychologues behavioristes démontrent qu'en absence de ce renforcement, le sujet n'apprend jamais à appuyer sur le levier, c'est-à-dire, à apprendre. Le modèle s'appuie alors sur les composants observables de l'élève.
Bandura (1963), lui aussi néo-behaviouriste, introduit des éléments cognitifs dans ses recherches, ce qui marque un changement de paradigme vers des méthodes constructivistes. On parle alors du behaviourisme social. Le behaviorisme social considère qu'il suffit de modifier le comportement pour qu'il y ait apprentissage. Dans une situation d'apprentissage, l'accent est mis sur les objectifs d'apprentissage et le renforcement des comportements. La séquence « démonstration, pratique et rétroaction » est la méthode privilégiée d'enseignement et l'on trouve les activités telles que l'imitation, le modelage et les exercices (*drill and practice*). Bandura soutient l'hypothèse que l'on apprend par imitation et par rapport à un mode culturel ; il parle alors du « modelage ». Grâce aux différentes expériences, il démontre que le renforcement (négatif ou positif) influence le comportement des sujets et parle alors de la méthode des comportements anecdotiques (Bandura, 1976) qui consiste à montrer un modèle à un sujet avec des séquences de comportement précises que le sujet ne peut pas reproduire seul. L'imitation porte alors sur la similitude observable entre le comportement du modèle et celui du sujet. Pour lui, la plupart des comportements humains sont appris par l'observation d'un modèle.

Selon Bandura, les théories existantes qui envisagent le phénomène d'imitation comme un fait inné (Tarde) n'expliquent pas comment les nouvelles réponses sont acquises. Dans sa théorie de l'apprentissage social, l'observation détient alors un statut fonctionnel.

Stimulus anticipé -> Attentionnel -> Stimulus modelant -> Codage symbolique -> Réponse

Bandura distingue alors le renforcement direct où le sujet est directement renforcé pour un comportement et le renforcement vicariant où le sujet observe un comportement qui est renforcé, autrement dit, le fait de voir un modèle renforcé soit négativement ou positivement influe sur le comportement du sujet qui observe ; on apprend par observation.

Aujourd'hui les théoriciens de cette méthode continuent de mettre l'accent sur la finalité scolaire et les objectifs de la formation. On énonce alors l'ensemble des compétences que l'apprenant doit acquérir

après une période d'apprentissage. L'accent est mis sur le lien entre les « objectifs pédagogiques » et les « comportements observables » (Landsheere, 1976 ; Hameline, 2005). On parle alors de la pédagogie par objectifs.

Appelé également « la pédagogie de maîtrise », la pédagogie par objectifs est une interprétation réelle de l'approche behavioriste. En s'appuyant sur les travaux de Taylor sur le processus de production industrielle, cette pédagogie issue de l'American Tyler vise la spécialisation d'une tâche. On met alors l'accent sur la répétition (comme dans les travaux à la chaîne) et se centre sur les comportements observables et mesurables. Cette pédagogie suppose qu'il suffit d'utiliser la technique adéquate pour produire l'apprentissage recherché. L'enseignant est censé construire et organiser les objectifs de l'apprentissage (hiérarchiser les exercices par complexité croissante) et aider les élèves face aux obstacles. Il possède donc un rôle précis dans le processus d'apprentissage: « Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner » Skinner (1968, p 171).

La pédagogie par objectifs nécessite une articulation entre l'objectif général et l'objectif spécifique ou opérationnel. Tandis que le premier énonce les intentions pédagogiques et les résultats attendus de l'apprentissage, le second part de l'objectif général pour décrire les exigences opérationnelles qui doivent être satisfaites : le contenu de l'intention pédagogique doit être explicité, on doit décrire une activité identifiable par un comportement observable, on doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester et indiquer les critères d'évaluation (Hameline, 2005)

Cette méthode pédagogique s'appuie également sur la taxonomie de Bloom (1956). En effet, Bloom identifie trois domaines dans le processus d'apprentissage : cognitif, affectif et psychomoteur. La taxonomie sert à aider les enseignants à formuler leur apprentissage, ce qui permet de situer le niveau de compréhension des élèves et de déterminer la progression de l'apprentissage.
Définir les objectifs de l'apprentissage permet d'expliciter les buts de l'apprentissage et de les faire connaître aux élèves, ce qui permet d'évaluer de façon pertinente les finalités éducatives. Cette approche guide l'action pédagogique et permet un apprentissage individualisé. Cependant, il a des limites telles qu'une perte de sens suite à l'absence d'une vision globale des connaissances ; c'est ce que Berthelot appelle un « enseignement en miettes ».

3.9.1.2 Du behaviorisme au constructivisme

Les critiques à l'égard du modèle behavioriste ont donné naissance à plusieurs autres théories d'apprentissage. Ainsi on assiste à l'apparition de la gestalt théorie ou la psychologie de la forme qui se développe vers la fin du 19ème siècle et surtout dans la première moitié du 20ème siècle. Parmi les tenants de ce modèle se trouvent von Ehrenfels et Kurt Lewin. Cette théorie repose sur le principe que l'ensemble (le tout) est plus important que des éléments indépendants et que toute modification d'éléments entraîne un changement de forme. Il s'oppose alors au modèle behavioriste et argumente que c'est l'homme qui structure et organise le monde et non l'inverse.

Le courant rationaliste de Chomsky met en avant l'hypothèse qu'il existe un dispositif d'acquisition du langage (*Language Acquisition Device*) chez tout individu, dispositif constitué de structures abstraites et universelles qui permet la construction du langage. Selon lui, l'acquisition du langage est innée. Pour le groupe de « Palo Alto » la mémoire détient une place primordiale. La mémorisation a donc une place importante car elle permet le stockage, l'enregistrement et la restitution de l'information. Opposé au modèle behavioriste, le modèle cognitiviste s'intéresse au traitement de l'information, c'est-à-dire, la façon dont un individu reçoit les informations de son environnement, les interprètent et puis met en place des opérations pour les résoudre.

Mêmes si plusieurs théories existent, nous avons choisi de nous centrer sur les théories constructivistes car ce sont ces théories qui correspondent le mieux à des pratiques courantes dans l'enseignement aujourd'hui.

3.9.1.3 Le modèle constructiviste

Inspiré par Piaget, le modèle constructiviste envisage le processus d'apprentissage comme l'interaction d'un sujet avec son environnement. Pour lui, il n'existe pas un programme valable pour tous (modèle behavioriste) car tout individu apprend en agissant et à son propre rythme. Selon Piaget, l'apprentissage est le résultat de l'action de l'individu sur le monde extérieur. Ainsi, l'action et la pensée s'articulent dans le processus cognitif d'apprentissage. Un individu incorpore alors les éléments du monde extérieur et parvient à modifier son fonctionnement afin de s'adapter à ce monde. L'apprentissage est donc une question d'adaptation. Cette adaptation vise à assurer l'équilibre entre l'individu et son environnement. Pour y parvenir, deux processus se mettent en place ; tandis que l'assimilation consiste à intégrer des éléments nouveaux aux structures préexistantes, le processus

d'accommodation renvoie à la modification des comportements existants pour qu'ils puissent s'adapter à la situation. Le processus d'équilibration intervient pour résoudre les tensions et pour maintenir l'équilibre. Il a une fonction de coordination des schèmes. Or, un individu n'apprend que quand il est face à un problème ou une situation pour laquelle il n'a pas des schèmes d'action adapté à résoudre le problème. L'objectif est de permettre à l'individu de s'adapter à son environnement. En cas de déséquilibre, il tente de rétablir son équilibre grâce aux processus d'assimilation ou de l'accommodation.

Si l'on suit Piaget, il existe des stades qui façonnent la manière dont un individu apprend. Il étaye la thèse selon laquelle la construction des connaissances s'opère par stades qui correspondent à des périodes de la vie. Si la théorie des stades de Piaget est contestée, elle ne fait pas l'objet d'une remise en cause de son fondement même mais plutôt de sa rigidité. Autrement dit, Piaget suppose qu'il existe des cadres fixes des stades de développement (Vergnaud, 1981). Or, les enfants, même d'un même âge, manifestent des différences ce qui peut à son tour influencer le développement cognitif.
Piaget étudie le rapport entre réussir et comprendre et précise que réussir ne signifie pas forcement apprendre. Il évoque deux modes d'apprentissage inversés : *Réussir en action* pour *Comprendre en pensée* ou *Comprendre en pensée* avant de *Réussir en action*. Dans le premier mode, le sujet commence par la pratique avant de passer à la théorie contrairement au deuxième mode où l'on commence par la théorie avant de passer à l'action. Pour lui, le stade de développement logique supérieur signifie que le raisonnement est devenu indépendant de l'action ; il parle alors de l'abstraction. Il distingue trois types d'abstraction : dans *l'abstraction réfléchissante*, la conceptualisation est faite simultanément dans l'action. *L'abstraction empirique* apparaît quand il existe l'action et la réussite sans compréhension. En s'appuyant sur des éléments déjà acquis, *l'abstraction réfléchie* ou réflexive permet la compréhension. Pour Piaget, tout réfléchissement nécessite une réorganisation qui constitue une construction nouvelle. (Piaget, 1974).

Dans la conception de Piaget, un individu s'appuie sur l'environnement pour construire des connaissances. L'enseignant doit alors enrichir des situations d'apprentissage. Toutefois, le modèle constructiviste demeure critiqué du point de vue du facteur social : « Le fond de la question est l'incompréhension et le rejet que suscite la position constructiviste, parce qu'elle refuse d'accorder une place prépondérante à des facteurs extrinsèques à la connaissance, qu'ils soient externes ou internes » (Montangero, 2001, p 249). Pour dire autrement, les modèles constructivistes envisagent l'apprentissage comme une expérience individuelle et non sociale (Vergnaud, Ibid.). Egalement critiquée est l'absence de l'affectif (Vergnaud, Ibid.)

Si les méthodes constructivistes sont félicitées pour la place active qu'elles accordent aux apprenants, elles sont également critiquées pour ne pas prendre en compte le rôle du social dans le processus d'apprentissage. Ce sont ces critiques qui donnent naissance aux modèles dit néo-cognitivistes dont on distingue trois approches : l'approche socioculturelle, l'approche d'intelligence distribuée et l'approche socioconstructiviste. La première s'intéresse à une communauté d'apprentissage et vise un apprentissage coopératif, c'est-à-dire, elle vise à réunir des individus différents sur le plan socioculturel afin qu'ils puissent interagir pour construire un projet ensemble ; la deuxième met l'accent sur l'utilisation des outils de médiation pour organiser le fonctionnement cognitif de l'individu. La troisième approche qui nous intéresse particulièrement soutient l'hypothèse que « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel » (Vygotski, Ibid., p 21).

Le courant socioconstructiviste est fondé sur les travaux de Vygotski. Il diffère avec Piaget sur quelques points importants : le premier est cette notion d'interdépendance entre apprentissage et développement, contrairement à Piaget pour qui le développement est un préalable à l'apprentissage. Le deuxième concerne la place qu'il accorde à l'interaction et à la construction. Selon Vygotski, il existe deux niveaux de fonctionnement cognitif ; ce qu'un élève peut accomplir seul, et ce qu'il ne peut accomplir qu'avec l'aide de l'enseignant (un adulte) ou la collaboration avec les pairs. Pour lui, c'est dans cette deuxième zone que l'apprentissage a lieu : « Ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en collaborant avec autrui, il peut le faire seul demain ». (Vygotski, 1962, p 104). Il l'appelle la Zone proximale de développement. A cette zone il associe la notion de l'échafaudage, c'est-à-dire, le processus ou les étapes par lesquels un sujet est conduit pour acquérir une connaissance. Contrairement à Piaget, Vygotski soutient l'hypothèse que l'on peut enseigner à un enfant grâce à l'étayage même s'il n'a pas atteint le stade requis pour un apprentissage donné.

Vygotski met également l'accent sur le langage qui est pour lui un outil fondamental dans l'apprentissage. Le langage qui possède un caractère social se transforme en langage « intérieur » et permet la médiation et donc l'apprentissage. Or, le langage est le point de départ de toute activité cognitive car la pensée et le langage ne peuvent pas être dissociés. D'autres tenants de cette théorie s'accordent avec Vygotski sur le rôle primordial du langage dans l'apprentissage ; tandis que Bakhtine (1981) met l'accent sur le « mot » car le mot est le produit d'interaction qui permet l'apprentissage, Vergnaud (1990) lui exige que le langage possède une double fonction de communication et de représentation et participe ainsi à la construction du sens d'un concept donné.

Bruner, lui aussi socioconstructiviste, insiste sur le fait que pour avoir un impact positif, l'élève doit participer à son apprentissage. Il s'intéresse particulièrement au stade de développement intellectuel chez l'enfant et du rôle de la motivation dans l'apprentissage. Il soulève deux modes d'apprentissage : mode expositif (apprenant passif) et mode hypothétique (coopération entre l'apprenant et l'enseignant). Il privilégie alors le deuxième mode car pour lui, l'apprentissage doit être organisé à travers la découverte et l'exploration ; pour le dire autrement, l'apprenant doit être actif. Il met l'accent sur l'apprentissage comme processus interactif et souligne l'importance de la culture. Bruner (1998) développe alors la notion de l'étayage qui désigne toutes les interactions d'assistance de l'adulte qui permettent à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites pour pouvoir résoudre seul un nouveau problème.

Si ces théories se différencient sur la façon dont le savoir se construit, elles naissent toutes du même souci ; celui de la transition entre enseigner et apprendre. Houssaye (1988) parle du triangle pédagogique. Pour lui, il existe trois processus dans une situation d'apprentissage : « enseigner » privilégie l'axe professeur-savoir, on parle alors d'une relation didactique. « Former » privilégie l'axe professeur-élèves ; le rapport entre l'enseignant et ses élèves c'est-à-dire la relation pédagogique influence ce processus. « Apprendre » privilégie l'axe élèves-savoir et s'intéresse à la relation d'apprentissage. Ces processus traduisent les postures pédagogiques possibles dans une situation d'apprentissage. Pour dire autrement, la relation privilégiée influence les postures pédagogiques et reflète des représentations, des normes et des systèmes de valeurs qui existent au sein d'une classe où d'une société.

Depuis Houssaye, d'autres auteurs ont enrichi le triangle pédagogique. C'est le cas d'Altet qui propose un modèle systémique qui explicite les champs de la didactique et de la pédagogie. Ce modèle met l'accent sur « la dynamique de la régulation pédagogique qui est plus de l'ordre du flux, de l'énergie et du temps que de l'équilibre entre des pôles » (Altet, 1997, p 15). On trouve également Meirieu qui remplace le sommet savoir avec celui de discipline ; dans la relation pédagogique, il met l'accent sur le passage du savoir enseigné au savoir acquis ; la relation didactique (cheminement didactique) permet de passer du savoir savant au savoir enseigné et la relation d'apprentissage privilégie les stratégies d'apprentissage misent en œuvre.

Comme le triangle pédagogique, le triangle didactique s'intéresse aux relations enseignant-élève-savoir. Toutefois, tandis que la pédagogie s'intéresse aux relations enseignant-élève, la didactique privilégie la relation enseignant-savoir ; on privilégie le savoir et les processus qui permettent

l’acquisition de celui-ci. On parle alors d’une situation didactique (modélisation de l’environnement), une situation a-didactique (intention cachée de l’enseignement) ou une situation non-didactique (pas d’intention d’enseignement scolaire). Brousseau (1988) évoque le « contrat didactique » et la dévolution comme importante dans une situation d’apprentissage. Tandis que le contrat didactique fait référence à « l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître », la dévolution est définie comme un « acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage […] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, Ibid. p 325).

La transposition didactique est le processus par lequel le « savoir savant » devient « savoir à enseigner » Chevallard (1985). Nòvoa, (2004) propose la transposition délibérative qui vise une réflexion pratique et délibérative et met le point sur l’importance de la discussion sur les pratiques et opinions individuelles quant elles sont soumises à l’opinion des autres. Il parle alors de l’importance pour un enseignant de *savoir analyser* et de *savoir s’analyser*, ce qui rejoint sans doute la transposition réflexive (Schön Ibid., Perrenoud Ibid.) qui exige qu’un enseignant doit réfléchir sur et dans sa pratique. Il s’agit ici de réfléchir sur les contenus disciplinaires. Pour Perrenoud (1998), il existe deux sources de la transposition didactique : des savoirs savants ou experts d’une part et des pratiques sociales de l’autre. Pour lui, même s’il ne peut y avoir de savoirs sans pratiques ni de pratiques sans savoir, les deux ne sont pas équivalents ; « les pratiques mobilisent des savoirs mais ne s’y réduisent pas ».

3.10 Dès théories de l’apprentissage à l’enseignement

Sans vouloir tracer de façon exhaustive les pédagogies qui s’inscrivent dans le courant socioconstructiviste, nous nous contenterons de faire une synthèse de ces méthodes à travers des notions clés :

3.10.1 On n’apprend pas seul mais avec autrui : la pédagogie interactive

Cette notion qui est au cœur des théories socioconstructivistes repose sur l’idée qu’apprendre nécessite une démarche participative : « l'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou avec des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant » (Vergnaud, 2000).

On parle alors de la pédagogie interactive dont on trouve comme exemple des dispositifs systémiques. Pour Montandon, (2003), un dispositif pédagogique de type systémique s'inscrit dans le mouvement socioconstructiviste. Or, on apprend dans et par l'interaction avec autrui. Dans ce dispositif il est nécessaire d'entretenir les interactions horizontales (élève-enseignant) et verticales (élève-élève). Le principal est que la qualité des interactions doit permettre la construction des nouvelles connaissances. Apprendre est donc un travail de co-construction qui exige une démarche participative où l'enseignant intervient de manière précise pour gérer les interactions de telle sorte qu'elles évoluent (Montandon, Ibid.).

Cette conception de l'apprentissage comme une activité participative est également centrale aux pédagogies de groupe qui met en avant l'apprentissage coopératif. Cousinet par exemple défendait l'idée que ce n'est qu'au sein d'un groupe que l'enfant peut se développer dans les conditions les plus favorables. Ainsi, les formes groupales combinent des méthodes actives et l'étayage groupal.

Cette notion que l'on apprend avec autrui sous entend sans aucun doute la place primordiale du langage et des mots dans l'apprentissage (Vygotski, Ibid., Montandon, Ibid., Vergnaud, Ibid., Bakhtine, Ibid.). Le langage implique la création d'un espace d'échange et sert une fonction communicationnelle et représentationnelle à travers les mots et les expressions qui permettent de construire des références consensuelles (Montandon, Ibid.).

3.10.2 La place de l'enseignant comme accompagnateur.

Les méthodes actives mettent l'accent sur la nécessité d'accompagner les élèves et non de faire à leur place : « L'expérience tâtonnante doit se faire, que l'enfant doit tout éprouver par lui-même, qu'il doit être le portier qui filtre les acquisitions souhaitables ; mais qu'il faut l'aider à faire ses expériences pour en accélérer le processus » (Freinet, 1971)

3.10.3 La prise en compte des différences individuelles

La pédagogie différenciée permet de répondre aux besoins individuels des élèves. On retrouve ici les pédagogies des groupes (Cousinet, Freinet, Lewin, Meirieu) qui insistent qu'à condition que les groupes soient bien constitués, un enseignant peut accroitre l'apprentissage grâce au travail de groupes. D'Anzieu exige aussi que les interactions ne peuvent être dynamiques qu'en présence des règles communes qui sauvegardent toutefois la diversité et les différences. Sur ce point, il s'accorde

avec Pestalozzi sur l'importance de l'individualisation de l'éducation : « La méthode commune n'a point pour fin de les rendre semblables, mais au contraire de les rendre encore plus différents » (Pestalozzi, cité par Perrenoud, Ibid., p 33).

3.10.4 L'éducation doit être pertinente

Une éducation pertinente est définie comme celle qui est liée aux réalités socioculturelles et socioéconomiques de la société dans laquelle se trouve l'apprenant. L'acquisition du savoir ne doit pas être objective et impersonnelle : « Une société de progrès compte les variations individuelles comme précieuses car elle trouve en elles les moyens de sa propre croissance… Le devoir de l'éducateur est donc de discerner dans le contenu de l'expérience actuelle ce qui peut amorcer des nouveaux problèmes, lesquels par de nouvelles observations et de nouveaux jugements, élargiront le champ de l'expérience future. L'organisation dans la croissance doit être son mot d'ordre constant» (Dewey cité par Peretti, p 35).

3.10.5 L'apprenant doit être l'auteur de son apprentissage

La notion de l'élève actif est née de la théorie de « *learning by doing* » de Dewey que l'on trouve aujourd'hui dans le concept de « *hands on education* » (la main à la pate). On s'éloigne alors des modèles transmissifs pour inclure l'apprenant dans son apprentissage et de le responsabiliser à l'égard de celui-ci. Dans cette notion on trouve le concept de l'enseignement par découverte, la pédagogie de projet, la pédagogie de l'erreur (Bachelard, Astolfi) qui s'appuie sur les errances pour apprendre et rejoint le concept de tâtonnement pour mieux comprendre : « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle. » (Freinet, invariant 11, 1964). On trouve également ce concept d' « *empowerment* » qui vise à rendre l'apprenant responsable de son apprentissage.

Les politiques éducatives au Kenya préconise que l'élève doit être au centre du système éducatif (MoEST, 2005 ; KESSP, 2005). C'est pour cette raison qu'il nous semble nécessaire de s'arrêter quelques instants sur la pédagogie centrée sur l'élève.

3.11 La pédagogie centrée sur l'élève

En France, c'est la loi d'orientation de 1989 qui a donné non pas naissance mais plutôt alimenté les débats sur la pédagogie centrée sur l'élève. En effet, cette loi préconisait de « placer l'élève au centre du système éducatif ». Comme le constate justement Meirieu (2003), l'élève au centre est une préoccupation que l'on peut faire remonter à Rousseau. Dans son ouvrage *Emile*, Rousseau parlait déjà du concept de « *learning by doing* » lorsqu'il fait référence à la fameuse fenêtre cassée. Il évoquait également la notion des stades de développement et insistait sur une pédagogie différenciée car pour lui, tout enfant mérite une éducation individualisée. L'éducation, dit Rousseau, doit être un plaisir ; elle doit être participative.

Cette notion d'une école centrée sur l'élève se trouve également chez Freinet. Pour lui, l'éducation devrait être centrée sur la vie de l'élève. L'élève devrait être auteur de son apprentissage et en interaction constante avec ses pairs. En s'appuyant sur Cousinet qui soutenait l'idée que pour apprendre, l'enseignant devrait s'abstenir d'enseigner et laisser l'élève « apprendre à apprendre », Freinet propose la pédagogie de groupe qui s'articule autour de l'expression et la communication, le tâtonnement expérimental, le travail individualisé et la vie coopérative. L'expérience pratique pour lui détient une place importante : « Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. » (Freinet, invariant 13, 1964).

Cette approche pédagogique a toujours été polémique dans le monde enseignant en France. Les débats sont alimentés par une question primordiale que l'on doit à Astolfi (1996): *Mettre l'enfant au centre, oui, mais au centre de quoi* ? Tandis que certains considèrent cette approche inadaptée à une éducation efficace : « Pour moi, l'école doit, bien sûr, s'adapter à ses élèves mais elle doit surtout transmettre le patrimoine de culture et les savoirs. Donc, il faut mettre la culture et les savoirs au cœur de l'école. Y mettre les élèves peut conduire à un certain jeunisme, à une certaine démission » (Chevènement, 2003) d'autres soutiennent cette position et la croient capable de démocratiser l'éducation « Pour tout enseignant, pour tout parent, il est évident que l'élève est le but et le centre de l'enseignement. C'est lui qu'on cherche à former, à élever et c'est précisément parce que l'élève est au centre de l'enseignement qu'il convient d'être exigeant, de ne pas lui transmettre des connaissances au rabais, de ne pas l'abandonner sur le chemin de sa formation » (Bayrou, 2003). Sur ce point, Meirieu (Ibid.) s'accorde avec Bayrou pour insister sur la nécessité de continuer à placer l'élève au centre. Selon lui, la méthode centrée sur l'élève à tout à fait sa place dans le système éducatif français. Il critique la société

d'aujourd'hui d'être plus intéressée à la réussite et non à l'apprentissage. Selon lui, l'élève doit être actif, c'est-à-dire, impliqué dans son apprentissage. De surcroit, l'apprentissage doit s'adresser à toute la personne de l'élève. Mettre l'élève au centre, dit Meirieu, c'est « militer pour la justice dans l'accès aux savoirs ».

En Angleterre, c'est le « rapport Plowden » qui met en avant les pédagogies centrées sur l'élève. En effet, Plowden révolutionne l'éducation en Angleterre quand en 1967, elle introduit le concept de la discrimination positive et définit les "*Educational Priority Areas*", équivalents des Zones d'Enseignement Prioritaires en France. Ces zones qui associent les agents scolaires et les acteurs extérieurs du système éducatif introduisent un changement dans la conception de l'éducation et les méthodes d'enseignement. En visant une société plus démocratique, l'école commence à accepter tout élève sans distinction. Appelé « la Bible » des enseignants anglais depuis longtemps, le rapport Plowden exige que l'éducation développe la personnalité unique de chaque enfant et que la créativité et l'épanouissement personnel soient au centre du système éducatif. Ce rapport ratifie alors le développement d'une éducation centré sur l'élève et affirme que l'on doit permettre aux enfants d'être eux-mêmes (cace 1967, p 187). Néanmoins, face à la crise économique des années 1970, le système éducatif est critiqué pour être inadapté à la réalité socioéconomique et les méthodes de Plowden sont mises en cause.

C'est sans doute aux Etats Unis que cette pédagogie a reçu le plus d'attention, et où l'héritage politique de Dewey continue à être une référence pour le système éducatif américain. Influencée par le concept de « *learning by doing* » et puis plus récemment de celui d' « *empowerment* » de son disciple Darling Hammond, la pédagogie centrée sur l'élève continue à se développer et à attirer les adeptes. En effet, l'association américaine de psychologie a, à plusieurs reprises, constitué des groupes de travail afin de formuler les principes des méthodes centrées sur les élèves et leur implication dans l'enseignement. De plus les écoles dites « centrée sur l'élève » continuent à fleurir.

3.11.1 Les origines de la pédagogie centrée sur l'élève aux Etats Unis

Si l'on fait souvent allusion à Dewey comme précurseur des méthodes actives, on peut tracer le principe de ces méthodes depuis bien longtemps. En effet, Dewey s'appuie sur la philosophie de Rousseau pour ouvrir une école laboratoire en Amérique dans le but de se centrer sur les besoins des enfants et non ceux de la société. Pour lui, un enfant apprend en action ; Dewey parle alors de « *learning by doing* ».

Si la méthode de Dewey a depuis longtemps été considérée comme trop radicale et trop éloignée des méthodes traditionnelles et/ou des matières à enseigner, elle continue à influencer les pratiques pédagogiques au sein des systèmes éducatifs. Darling-Hammond (1997), une des continuatrices de Dewey, parle aujourd'hui d'*empowerment* qu'elle définit comme une école qui encourage les interactions sociales constructives et permet de prendre des décisions avec les autres. *Empowerment* signifie alors accroitre le pouvoir pour pouvoir comprendre et transformer le monde. A cet égard, enseigner doit permettre non seulement l'apprentissage pour tous les élèves mais doit également encourager et prendre en compte la diversité de chacun.

Les critiques de Dewey le tiennent responsable de l'échec du système scolaire américain et cite sa pédagogie comme celle qui accorde trop d'importance aux besoins des élèves et pas assez aux apprentissages concrets (Hirsch, 1987) et qui encourage l'abandon de la tradition démocratique (Bloom, 1987). Autrement dit, Dewey est critiqué pour l'abaissement intellectuel aux Etats-Unis. On l'accuse alors d'être trop romantique à l'égard des enfants, de créer le phénomène de « l'élève-roi » et pourtant, Dewey insistait bien sur la nécessité de la centration sur l'élève et non sur l'enfant. Pour dire autrement, selon Dewey, un enseignant devrait utiliser les centres d'intérêt et des connaissances des élèves pour les amener aux apprentissages concrets dans les sciences, l'histoire et les arts (Dewey, 1902). Centrer l'enseignement sur l'élève n'est pas lui laisser libre choix de faire comme il le souhaite (Dewey Ibid.). Sa méthode est également critiquée pour minimiser le rôle de l'enseignant dans la classe mais encore une fois, cette critique est non fondée car Dewey était bien conscient que la centration sur l'élève demande beaucoup plus d'investissement de la part de l'enseignant. En effet, pour Dewey, le succès de cette méthode dépend principalement des enseignants car ce sont eux qui devraient traduire le curriculum en une expérience pratique afin de permettre la résolution des problèmes. Pour cela, un enseignant devrait être formé à la psychologie de l'enfant et devrait être conscient des théories d'apprentissage nécessaires à stimuler l'enfant. Il devrait pouvoir envisager le monde comme un enfant pour pouvoir comprendre ce qui bloque l'élève mais quand nécessaire, il devrait reprendre sa vision d'un enseignant compétent (maîtrise de matière et de techniques d'enseignement).

Dewey parlait de la nécessité pour un enseignant d'être non seulement spécialisé dans sa matière ; il devrait également posséder des connaissances pédagogiques. C'est cette centration sur l'enseignant qui amène Westbrook (1999) à déclarer qu'en réalité, la pédagogie de Dewey est centrée sur l'enseignant et non sur l'enfant. Sa conviction que l'éducation peut développer un caractère démocratique dans les écoles ne se trouve pas dans sa reconnaissance des aptitudes des enfants mais plutôt dans la capacité de

l'enseignant à créer un environnement qui permet aux apprenants de transformer leurs aptitudes en une éducation démocratique. En effet, pour Dewey, appliquer cette méthode est tellement complexe que la majorité d'enseignants serait incapable de le faire sauf en cas de formations spécifiques.

Les critiques de Dewey révèlent l'incompréhension de méthodes centrées sur l'élève. A cet égard, O' Sullivan (2004) et Fillmore (1985) constatent justement que le concept de méthodes centrées sur l'élève est assez mal compris. Ils insistent sur l'importance de définir et bien comprendre ces méthodes si l'on veut que ces dernières soient efficaces. Ils critiquent l'application de ces méthodes qu'ils trouvent trop liées au processus d'apprentissage car, d'après eux, centrer l'enseignement sur l'élève exige beaucoup plus que la façon dont une matière est enseignée en classe. O' Sullivan (Ibid.) affirme que la distinction entre l'éducation centrée sur l'élève et celle centrée sur l'enseignant n'est pas toujours claire. Il révèle par exemple que les pratiques souvent associées aux méthodes centrées sur l'élève (les exercices pratiques, le dialogue, l'enquête et l'évaluation) existent même dans les méthodes centrées sur l'enseignant et ne peuvent donc pas être indicatives de la centration sur l'élève. Pour dire autrement, il existe une tendance à classer sous l'expression « méthode centrée sur l'élève » tout exercice qui implique la participation de l'apprenant. Or, une définition de la pédagogie centrée sur l'élève s'impose.

3.11.2 Définir la pédagogie centrée sur l'élève

La pédagogie centrée sur l'élève qui figure dans le courant de l'éducation nouvelle s'appuie sur les théories constructivistes et vise à rendre le sujet acteur de son apprentissage. McCombs & Whisler (1997, p. 9) la définissent comme une pédagogie qui s'articule autour des apprenants individuels (hérédité, expériences, perspectives, histoire, talents, intérêts, capacités et besoins) et l'apprentissage (la connaissance des théories d'apprentissage, comment l'on apprend et les meilleures pratiques d'enseignants qui encouragent la motivation, l'apprentissage et la réussite de tout élève). Pour McCombs (2001) ce sont les représentations des enseignants, leurs caractéristiques, leurs dispositions et leurs pratiques qui influencent ces méthodes.

Les tenants de cette méthode s'accordent sur le fait que la centration sur l'élève encourage la participation des élèves dans la prise de décision sur ce qu'il doit apprendre et comment, traite chaque élève comme un individuel, respecte les différences de chaque élève (classe socioéconomique, intérêt, capacités, expériences) et envisage l'apprentissage comme un processus participatif où l'élève est un partenaire actif dans son apprentissage (Brown, 2000; Darling-Hammond 1996; McCombs, Ibid.). La

centration sur l'élève est censée augmenter la motivation des apprenants pour les rendre responsables de leur apprentissage. Ces méthodes mènent aux meilleurs résultats, augmentent ce que l'on retient, encouragent la pensée indépendante et développent des compétences dans la résolution des problèmes (Darling-Hammond and Branford, 2005; Henson, 2003; McCombs and Whisler, 1997).

Rosenshine & Stevens (1986) qui ont travaillé sur les méthodes centrées sur l'élève insistent sur le fait que l'apprentissage se déroule en trois étapes. Dans la première étape, on *présente le nouveau sujet* à étudier. Le rôle de l'enseignant ici est de vérifier que chaque apprenant comprend les objectifs du cours. Il est donc chargé de créer un environnement stimulant qui encourage l'élève à participer à son apprentissage. En faisant le lien entre les sujets déjà entrepris et le nouveau sujet, il facilite la compréhension de son cours. La deuxième étape demande *la pratique guidée*. Ici, on utilise l'observation et le questionnement afin de déterminer ce qui a été appris et retenu. C'est ce *feedback* qui permet à l'enseignant de renforcer ce qui a été déjà présenté soit par répétition, soit en donnant des exemples. Ceci permet la progression vers des sujets encore plus complexes. La dernière étape nécessite *la pratique indépendante* et n'est possible que si l'enseignant a confiance que ses apprenants ont bien compris le sujet enseigné. Le rôle de l'enseignant ici est celui de la médiation.

3.11.3 Les principes psychologiques des méthodes centrées sur l'élève

Début 1990, l'association américaine de psychologie a chargé un groupe de recherche en psychologie d'éducation de proposer des principes efficaces dans le processus d'apprentissage. Ces principes étaient censées guider la reforme et la restructuration des écoles américaines. Suite à cette recherche, 12 principes sur les apprenants et l'apprentissage ont été identifiées (APA, 1993). Le document résultant a été révisé et 2 nouvelles principes ont été ajoutées, ce qui fait qu'aujourd'hui, il existe 14 principes des méthodes centrées sur l'élève, groupés en quatre domaines : métacognitifs et cognitifs, affectifs et motivationnels, développementaux et sociaux et différences individuelles. Le tableau qui suit récapitule ces 14 principes :

a) Les facteurs métacognitifs et cognitifs i) *La nature du processus d'apprentissage* – l'apprentissage s'agit d'un processus de construction qui se base sur l'information et l'expérience filtrée par les perceptions, les croyances et les représentations des apprenants. (McCombs & Whistler, 1997). ii) *Les objectifs du processus d'apprentissage* – l'apprenant doit pouvoir identifier les objectifs personnels de son apprentissage. Il doit générer et poursuivre des objectifs qui ont du sens pour lui. iii) *La construction de la connaissance* – l'élève doit pouvoir intégrer des nouvelles notions aux savoirs déjà acquis. Il doit alors modifier et réorganiser ses connaissances pour intégrer des nouvelles idées. iv) *Le raisonnement d'ordre supérieur* – l'élève doit pouvoir utiliser ses connaissances et des stratégies de raisonnement qui permettent la résolution des problèmes complexes v) *La pensée réflexive* – un élève doit être capable de critiquer son apprentissage. Il doit pouvoir réfléchir sur la façon dont il apprend, mettre en place des objectifs réalisables, et évaluer son progrès. C'est ici que l'on voit le développement de la créativité, de la pensée critique et d'une compétence personnelle. vi) *Le contexte d'apprentissage* – l'apprentissage est influencé par des facteurs environnementaux tels que la culture et la technologie. Or, un apprentissage efficace doit prendre en compte ces influences dans le processus d'apprentissage.	**b) Les facteurs motivationnels et affectifs** *vii) L'influence de la motivation sur l'apprentissage* – la façon dont un apprenant apprend est influencé par sa motivation et ses attentes personnelles en regard de la réussite ou de l'échec, ce qui a son tour est influencé par les croyances, les intérêts, les objectifs et l'état émotionnel de l'élève. *viii) La motivation intrinsèque* – la curiosité innée de l'élève et sa créativité contribuent à motiver l'élève à apprendre. *ix) L'effet de la motivation et l'effort dans l'apprentissage* – l'acquisition des compétences complexes nécessite un investissement dans la durée ainsi qu'une pratique guidée. L'élève doit être persistant et investit son temps dans la durée.
c) Les facteurs développementaux et sociaux *x) le développement de l'apprenant* – le développement s'effectue à travers des stades de développement physique, intellectuel, affectif et social qui dépendent de facteurs génétiques et environnementaux spécifiques. *xi) L'influence sociale sur le processus d'apprentissage* – l'apprentissage est influencé par les facteurs sociaux, des relations interpersonnelles et la communication avec autrui. Ainsi, l'interaction sociale facilite l'apprentissage.	**d) Les différences individuelles** *xii) Les différences individuelles* - les aspects physiques, intellectuels, émotionnels et sociaux influencent la façon dont un élève apprend. Ceux-ci sont déterminés par ses expériences antérieures. *xiii) Apprendre dans la diversité* – l'apprentissage est le plus efficace quand les différences linguistiques, culturelles et sociales sont prises en compte. *xiv) L'évaluation* – l'apprentissage doit mettre en place des critères d'évaluation appropriés qui permet d'évaluer de façon efficace le progrès de l'apprenant.

Tableau 6 : Les principes psychologiques des méthodes centrées sur l'élève

Ces principes ont des implications pour l'enseignement, les choix pédagogiques des enseignants et la formation des enseignants (APA, Ibid.) ; les implications citées ci-dessous sont en aucun cas exhaustives :

a) Implications pour l'enseignement - Encourage la participation active des élèves - Permet la construction des connaissances en intégrant des nouvelles notions aux savoirs déjà acquis - Incite à la résolution de problèmes - Encourage l'interaction sociale - Respecte les différences individuelles - Permet d'appliquer les leçons apprises dans la vie réelle - Permet l'autoévaluation - Permet à l'élève de prendre plaisir dans son apprentissage - Fournit aux élèves des stratégies d'apprentissage qui les permettent d'appliquer leurs connaissances pour résoudre les problèmes complexes	***b) Implications pour les choix pédagogiques*** - Encourage l'interaction sociale - Facilite un suivi individualisé - Répond aux besoins physiques, affectifs, intellectuels et sociaux de l'élève - Encourage une pédagogie différenciée - Encourage la coopération et le respect de la diversité - Veille sur le développement de connaissances variées (différentes formes d'intelligence et des talents tels que la musique, le sport, l'art, etc.) - Adaptés pour répondre aux besoins de tout élève, et surtout ceux en difficulté
c) L'implication pour les politiques éducatives - Elles doivent s'assurer que leurs enseignants sont bien formés pour assurer ces méthodes. Un soutien continu à leur développement intellectuel, affectif, social et comportemental doit être présent. - Ce sont les politiques éducatives qui déterminent l'environnement d'apprentissage. Un curriculum trop rigide par exemple empêcherait la réussite de ces méthodes. - L'évaluation doit être basée sur des normes négociées individuellement entre l'élève et l'enseignant. Or, l'élève doit être consulté et doit participer à la définition du système d'évaluation. Il doit exister au sein de l'école une diversité de types d'évaluation - La structure du curriculum permet aux élèves de faire la liaison entre des nouveaux savoirs et des savoirs acquis - L'apprentissage est pertinent, c'est-à-dire, il est organisé autour des problèmes réels, ce qui permet le développement du sens critique et créatif. Ceci part du principe que les élèves n'apprennent que ce qui a du sens pour eux. - Prend en compte les représentations et les attentes d'élèves dans le domaine de l'apprentissage car celles-ci peuvent influencer son développement. - Elles créent des environnements qui favorisent l'apprentissage (travail individuel, travail en groupe, etc.) et évite l'isolement des élèves ou la compétition. - L'école doit être diversifiée pour respecter la diversité des élèves (culture, motivations, capacités) - L'interdisciplinarité facilite l'interaction entre disciplines ce qui peut améliorer la construction des connaissances et répondre aux besoins affectifs, intellectuels, sociaux et physique de l'apprenant.	***d) L'implication pour l'évaluation*** - Elle doit promouvoir les apprentissages significatifs - La définition des normes d'excellence doivent être négociée par tout acteur du système éducatif (les enseignants, les parent, les administrateurs, les élèves, les pouvoirs locaux) afin d'assurer l'engagement dans le système éducatif. - L'autoévaluation doit être soutenue. L'évaluation doit orienter la motivation et l'engagement de tout élève. - Les exigences du curriculum formel doivent être parfaitement accordées avec le curriculum réel - Une évaluation nationale unique doit être évitée car celle-ci ne rend pas justice à la diversité des élèves - L'évaluation doit être juste et équitable - Les critères d'évaluation doivent être révisés périodiquement - L'évaluation en classe doit être continue - L'évaluation doit prendre compte de la motivation des élèves, et de leurs perceptions vis-à-vis le curriculum - Les méthodes d'évaluation doivent être diversifiées. - L'évaluation doit prévoir de multiples réponses plausibles et permettre la compréhension à travers les erreurs de l'élève - L'évaluation doit laisser place à l'expression libre et créatrice et non se centrer sur des réponses prédéterminées.

Tableau 7 : Les méthodes centrées sur l'élève - les implications pour l'enseignement

3.11.4 La polémique des méthodes centrées sur l'élève et ses limites

Si l'on peut féliciter les tentatives de cette méthode de répondre aux différences individuelles des apprenants et de promouvoir l'égalité de chances au sein des systèmes éducatifs, on doit néanmoins soulever quelques limites qui nous semblent nécessaire d'évoquer. La première est la supposition que tout élève est investi dans son apprentissage et possède une motivation poussée pour apprendre. Or, beaucoup d'enseignants savent que ce n'est pas toujours le cas. Un deuxième facteur est le temps nécessaire pour appliquer ces méthodes et surtout dans le cas de grands effectifs. Le troisième, et Dewey l'a déjà évoqué, c'est la préparation des enseignants à assurer ces méthodes. En effet, la pédagogie centrée sur l'enfant demande des compétences particulières parmi des enseignants qui comprennent ce que ces méthodes impliquent.

Le choix pédagogique des enseignants se base sur une ou plusieurs théories de l'apprentissage. Même si l'on parle souvent de la liberté pédagogique, ce choix est souvent influencé non seulement par les savoirs implicites et culturels des enseignants mais également par les politiques en place qui dictent les finalités éducatives. Or, des enseignants qui se trouvent au sein des systèmes éducatifs qui privilégient le courant néolibéral ne choisiront pas les mêmes méthodes pédagogiques que les enseignants qui suivent des modèles éducatifs humanistes qui privilégient l'épanouissement des élèves. En d'autres termes, le choix pédagogique est fortement influencé par la culture de chacun et des représentations sociales associées.

On assiste aujourd'hui à une tendance vers l'harmonisation des politiques éducatives qui naissent du même souci : celui d'assurer l'égalité des chances et de démocratiser ainsi l'éducation. Par l'intermédiaire des organismes internationaux tel UNESCO, les politiques éducatives de nombreux pays se rapprochent. Toutefois, malgré ces rapprochements, plusieurs recherches comparatives ont démontré que si l'on parle d'une même pratique en théorie, son implémentation selon les pays est très différente et est souvent influencée par les savoirs culturels implicites des enseignants. Pour dire autrement, la façon dont les politiques éducatives sont traduites reste spécifique à chaque pays et trouve sa fondation dans les cultures implicites des acteurs concernés. Souvent, les approches préconisées par les politiques éducatives ne restent que des mots vides. A cet égard, Fabre (2002) nous amène à une réflexion importante : *l'élève au centre du système éducatif : slogan ou tournant ?* Il se demande s'il ne s'agit que de mots qui s'inscrivent dans un discours « pédagogiquement correct » sans influence sur les pratiques enseignantes ou si, au contraire, ce discours s'inscrit dans les idées de l'école active et mériterait alors une réflexion sociologique, idéologique, pédagogique et didactique.

Nous avons vu que former un futur enseignant nécessite un travail sur les représentations sociales. En effet, les savoirs implicites que détiennent les enseignants stagiaires peuvent influencer non seulement les choix pédagogiques de l'enseignant mais également sa façon de s'approprier la formation et le métier d'enseignant. Ces représentations que les futurs stagiaires détiennent sur la profession peuvent jouer sur leur interprétation des finalités de la formation proposée. Notre problématique trouve alors toute son importance. Rappelons que nous nous intéresserons particulièrement à l'effet de la formation professionnelle sur les représentations sociales des futurs enseignants. Voici un bref rappel de nos trois hypothèses :

Hypothèse I

Les représentations sociales des enseignants stagiaires (sur l'objet « objectifs de la formation » et « métier d'enseignant ») les empêchent de développer une attitude favorable à la formation initiale. Ces représentations sociales influencent la construction du soi enseignant.

Hypothèse II

La formation initiale proposée aux enseignants du secondaire au Kenya est en adéquation avec les objectifs généraux stipulés et mène à la (pré)professionnalisation des futurs enseignants. Il existe donc des différences de représentation entre les enseignants stagiaires débutants et ceux en fin de formation en ce qui concerne les objets «objectifs de la formation » et « métier d'enseignant ».

Hypothèse III

Les identités sexuées qui sont liées à l'image renvoyée par l'environnement social sur les « métiers acceptables » dans la société kenyane influencent les représentations (sociales et professionnelles) des enseignants stagiaires inscrits dans la formation initiale à l'université Kenyatta au Kenya. Il existe donc des différences en ce qui concerne les représentations et les identités construites selon le genre.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons notre méthodologie.

CHAPITRE IV : LA METHODOLOGIE

4.0 La méthodologie

Se centrer sur une méthode afin de bien répondre aux questions soulevées par cette recherche aurait été insuffisant. C'est pour cela que la constitution du corpus de terrain a pris en compte des sources et des outils méthodologiques différents afin d'assurer la justesse et la pertinence des résultats de la recherche. Nous avons donc opté pour la triangulation, ce qui nous a permis d'augmenter la validité et la fiabilité de notre travail ; dans un premier temps, nous avons choisi la triangulation des méthodes (techniques). Ceci vise « à établir la concordance entre diverses sources de données et diverses interprétations » (Laperrière, 1997, p 378). Nous nous sommes également appuyés sur la triangulation disciplinaire, la triangulation des données et la triangulation du chercheur comme en témoigne le tableau ci-dessous :

Forme de triangulation	La conception	L'objectif
Triangulation des méthodes	Les questionnaires ouverts (N = 137) Association des mots (N = 123) Analyse des textes officiels (Analyse de discours) Analyse des notes de classe Entretiens semi directifs (N = 44)	Analyse de contenu Permettre diverses inter-prétations
Triangulation disciplinaire	Confrontation des analyses au regard des contributions en sciences de l'éducation ainsi que des contributions psycho-sociologiques, sociologiques et historiques.	Articuler différents niveaux d'analyse
Triangulation des données	La collecte des données a été assurée auprès des diverses sources.	Permet d'augmenter la profondeur des analyses
Triangulation du chercheur (méthode des juges)	L'implication des plusieurs acteurs dans la collecte et l'interprétation	Réduire le biais éventuel des données.

Tableau 8 : Notre méthodologie

Pour pouvoir capter les différents aspects de la formation d'enseignants, nous avons délibérément choisi les méthodes à la fois qualitatives et quantitatives. Les méthodes quantitatives nous ont semblé pertinentes en fonction de nos objectifs de recherche, et nous ont été particulièrement utiles pour traiter et à analyser nos données. Toutefois, ces méthodes ne nous ont pas permis d'interpréter les résultats fournis ; pour le faire, il nous a paru nécessaire d'effectuer une démarche qualitative. Les méthodes qualitatives nous ont donc permis de poser les questions du « pourquoi » et du « comment ».

Pour apprécier les différences entre les enseignants stagiaires aux différents niveaux d'étude, une enquête de terrain a été réalisée auprès d'étudiants inscrits en première année de formation (représentations sociales), en dernière année de formation mais avant le stage professionnel (représentations préprofessionnelles) et puis auprès des stagiaires qui avaient déjà eu une expérience du terrain (représentations professionnelles). Cette approche nous a permis de comprendre la façon dont les représentations sociales se transforment et plus précisément, comment s'opère le passage des représentations sociales aux représentations professionnelles. L'étude a été limitée à la faculté d'éducation de *Kenyatta University* au Kenya. Ainsi, nous avons pu mieux apprécier l'influence de la formation initiale sur la construction identitaire.

La constitution du corpus de terrain comporte deux sortes de données :

a) Des données brutes, c'est-à-dire les notes de classe recueillies auprès des étudiants
b) Des données construites par le chercheur, a partir des outils méthodologiques suivants : des questionnaires, des épreuves d'association de mots et des entretiens semi directifs.

Ces données sont ici présentées :

4.1 Les notes de classes

Face à la difficulté d'obtenir des informations concrètes sur l'ensemble du curriculum réel ainsi que sur les missions de l'enseignant et les compétences réelles que sa formation doit développer, il nous a semblé nécessaire d'étudier les notes de classe d'étudiants dans le but de mieux comprendre le curriculum réel.

Pour mener à bien ce travail, une observation des séances de formation et des stages pratiques aurait été utile. Malheureusement, des contraintes de temps ainsi que des contraintes financières ont empêché celle-ci**.** Néanmoins, nous avons pu réunir les notes d'étudiants, ce qui nous a permis « de suivre de

façon distanciée » quelques unités d'enseignement (UE) proposées en formation. Certes, nous sommes conscients des limites de cette méthode ; déjà il existe une grande sélectivité de ce que l'étudiant note selon ce qu'il croit être important ou non, ce qui a pour lui du « sens » ou pas. De même, la compréhension du curriculum formel par le formateur et la façon dont il choisit de transmettre celui-ci aux enseignants stagiaires à travers ses notes de classes est elle aussi largement subjective et dépend des représentations sociales qu'il possède sur le métier enseignant ainsi que ce que signifie à la fois « l'acte d'enseigner » et « apprendre à enseigner ». Toutefois, étant donné que notre objectif premier était de comprendre les compétences générales visées et la formation proposée de façon globale, cette méthode nous a permis de comprendre la forme de la formation proposée aux futurs enseignants, et surtout les objectifs des matières spécifiques proposées en formation. Elle nous a également donné accès au curriculum réel. Afin de minimiser la subjectivité présente lors de la prise de notes, nous avons comparée les notes de trois étudiants pour chaque matière sélectionnée.

Etudier toutes les unités d'enseignement (UE) proposées aurait été, sans doute, trop ambitieux. Il a donc fallu décider quelles unités d'enseignement retenir. Cette décision a été facilitée par le fait que même si les étudiants sont inscrits dans des filières différentes, ils suivent tous les mêmes UE en éducation.

N'oublions pas que ce travail repose sur l'argument que l'enseignant est aujourd'hui face aux nouveaux rôles et doit être formé pour répondre aux attentes du « nouvel élève ». Les matières qui touchent donc à l'interaction entre l'enseignant et l'élève ainsi qu'aux compétences à transmettre sont centrales à ce travail. Parmi les unités d'enseignement proposées par la faculté d'éducation, nous avons donc choisi d'analyser « les techniques de la communication ». Notre choix a été guidé par le discours d'un formateur interrogé qui a fait le constat que c'était cette unité d'enseignement qui était le plus en lien avec le terrain réel des futurs enseignants. Autrement dit, si les autres unités d'enseignement sont consacrées à l'éducation de façon globale, « les techniques de la communication » visent elles à rapprocher l'enseignant stagiaire du vrai métier de l'enseignant et propose une formation à la fois pédagogique et didactique. De même, nous avons pris en compte le fait que cette unité d'enseignement s'intéresse aux situations d'apprentissage et plus précisément à la relation enseignant – élève. Nous avons également analysé le stage professionnel.

La didactique permet l'acquisition de compétences dans une discipline particulière. On parle donc de la didactique du français, de la mathématique, de la biologie... Cela renvoie à la transposition didactique qui définit comment un enseignant organise son savoir pour le rendre compréhensible ou

accessible aux élèves. Nous avons vu auparavant que les trois pôles de la didactique concernent le maître, l'élève et le savoir à transmettre.

Analyser la formation didactique des enseignants stagiaires permet donc de comprendre comment ces derniers sont préparés à transmettre leurs connaissances de manière efficace. De plus, la formation didactique est censée permettre aux stagiaires de développer des compétences professionnelles (premier objectif de la formation d'enseignants) ainsi que de développer des compétences en communication (quatrième objectif) en ce qui concerne la transmission des savoirs. Une analyse de la formation didactique s'impose donc car elle permet d'analyser les liens entre la formation académique et la formation professionnelle. Il s'agit, à travers les notes, d'analyser certains aspects du curriculum réel. Outre l'UE que doit suivre tous les étudiants en formation (ECT 202), nous nous sommes également intéressés à la formation didactique des matières spécifiques (ECT 312/324). Nous avons choisi la didactique du français. Tandis qu'ECT 202 est proposé aux étudiants en deuxième année de formation, ECT 312/324 est proposé aux étudiants en troisième année de formation.

Rappelons que cette recherche s'intéresse aux représentations sociales des enseignants stagiaires au regard du métier de l'enseignant et de leur formation. Précisément, elle cherche à comprendre la façon dont ces représentations influencent ou sont influencées par la formation proposée. Pour pouvoir recueillir ces représentations sociales, nous avons fait appel aux questionnaires et aux entretiens semi directifs.

4.2 Le questionnaire ouvert [22]

L'étude exploratoire a été réalisée grâce aux questionnaires ouverts. Certes, des entretiens exploratoires auraient pu être très utiles mais mon choix méthodologique n'était pas fait pour des motives rationnelles mais plutôt pour des raisons matérielles ; étant étudiante en France, voyager au Kenya pour pouvoir effectuer ces premiers entretiens n'était pas pour nous possible sur le plan économique.

4.2.1 La construction du questionnaire

Afin de diversifier les informations recueillies, le questionnaire était divisé en cinq grandes parties comme suit :

[22] Annexes, p 2

a) L’information générale

Cette partie a permis de recueillir des informations générales sur les étudiants qui suivent cette formation telles que les motifs pour enseigner, le choix d’enseigner ou le niveau d’attrait pour la profession. Ceci nous a permis d’apercevoir les composants des représentations sociales tenues par les enseignants stagiaires sur la profession d’enseignant. En d’autres termes, il nous a permis d’explorer l’objet « métier d’enseignant ». Cette partie nous a permis de traiter notre première et troisième hypothèse.

b) La profession professeur

Cette partie centrée sur le métier de l’enseignant a tenté de recueillir des informations sur les rôles et les missions des enseignants selon les stagiaires, sur les caractéristiques d’un enseignant professionnel et les compétences que doit développer la formation initiale de cet enseignant. En s’appuyant sur l’idée que la façon dont un futur enseignant envisage le rôle et le métier d’enseignant joue sur la manière dont il s’approprie son rôle d’éducateur, les informations recueillies ici nous ont éventuellement permis de comprendre les représentations des futurs enseignants sur leur profession et d’apprécier comment ces représentations influencent la construction identitaire. Cette partie nous a permis de traiter la représentation de l’objet « objectifs de la formation » et de traiter ainsi notre première et troisième hypothèse.

c) La pédagogie

Centrée sur la pédagogie, cette partie nous a permis à recueillir des informations importantes sur la signification de la pédagogie et son importance dans la formation initiale pour l’enseignant stagiaire. Nous avons pu recueillir des informations sur la formation pédagogique et surtout sur la pédagogie centrée sur l’élève qui est une des compétences que la formation d’enseignants est censée développée. Ainsi, nous avons pu analyser la signification des « méthodes actives » et de la « pédagogie centrée sur l’élève » pour le futur enseignant. Cette partie à fourni des éléments pour comprendre la représentation de l’objet « objectifs de la formation » et de répondre à notre deuxième et troisième hypothèse.

d) L'évaluation

Les informations recueillies dans cette partie ont servi à étudier l'évaluation proposée au sein de *Kenyatta university*. Elle nous ont permis de comprendre les compétences attendues selon le premier concerné, soit, le futur enseignant, ainsi que sa représentation de la méthode d'évaluation. Cette partie nous a donc éclaircis sur l'évaluation proposée et sa pertinence selon l'enseignant stagiaire. Elle répond à notre deuxième et troisième hypothèse.

e) Des nouveaux concepts du monde éducatif

Intitulée « l'Education Pour Tous », cette partie a tenté d'étudier la compréhension des nouvelles idées dans le monde éducatif telles que la signification de l'Education Pour Tous, de l'éducation durable, de la place de la technologie dans l'éducation, et ainsi de suite. Ceci nous a permis de recueillir des informations générales sur l'avis des futurs enseignants concernant d'abord les mutations du monde éducatif et puis ensuite, sur ce que signifie une éducation de « qualité ». Elle s'adresse à nos trois hypothèses.

Ces différents axes ont permis de repérer des informations concernant la représentation du métier d'une part (pourquoi avez-vous choisi cette profession ? Quel est le rôle d'un enseignant) et de l'autre, la représentation de la formation (Quel est l'objectif de votre formation ? Quelles sont les compétences que votre formation doit développer ? Vous sentez-vous prêt à enseigner suite à votre formation ?)

4.2.2 La constitution de l'échantillon

Pour commencer, quinze questionnaires étaient distribués aux étudiants en fin de formation. Les retours (9) par e-mail m'ont permis de valider la pertinence de l'outil. 200 questionnaires ont été ensuite distribués aux étudiants inscrits en formation initiale d'enseignant à *Kenyatta university* en octobre et puis en décembre 2007. L'objectif étant d'observer les représentations sociales après une formation professionnelle, ces questionnaires étaient distribués aux stagiaires en fin de formation, soit avant ou après le stage professionnel. Au cours de notre travail, il nous a semblé intéressant de pouvoir comparer ces représentations des stagiaires en fin de formation à celles des stagiaires en début de formation. Nous avons alors effectué un deuxième envoi de 200 questionnaires en janvier 2009 aux étudiants inscrits en première année de formation. Si nous avons initialement souhaité suivre une partie de ce deuxième groupe de stagiaires pour pouvoir étudier le passage des représentations sociales aux

représentations professionnelles, ceci s'est révélé extrêmement compliqué, voire impossible pour plusieurs raisons. D'abord, il s'est avéré difficile de trouver des stagiaires qui souhaitaient s'engager sur la durée. Deuxièmement, l'université a été très perturbée par les mouvements de grève ; de janvier à mars 2009, il y avait déjà deux mouvements de grève qui ont fortement perturbé l'institution. Le 18 mars, l'administration a décidé de fermer l'institution pour calmer le jeu ; tous les étudiants ont été alors renvoyés de l'institution. Cette fermeture a duré dix jours. Trois jours après la réouverture, les étudiants ont encore une fois entamé une grève violente et ont fait des dégâts importants. Suite à cette destruction, l'institution a été fermée encore une fois pour une période de six mois et tout contact avec les stagiaires a été ainsi rompu. Etant donné la difficulté d'effectuer un travail longitudinal, nous avons alors choisi d'analyser les différences en représentations sociales parmi les stagiaires en début et en fin de formation.

4.2.2.1 La procédure

Afin de constituer un échantillon d'étude, nous avons choisi d'utiliser les méthodes non aléatoires, c'est-à-dire, les sujets à interroger étaient choisi arbitrairement.
Malgré la « faible fiabilité » de ces méthodes, nous les avons sélectionnés pour deux raisons importantes :

i) Nous n'avons pas pu utiliser les méthodes aléatoires parce qu'il nous était impossible d'accéder à la liste d'étudiants inscrits à *Kenyatta university* à partir de laquelle nous aurions pu construire une base de sondage.

ii) Parce que le but principal de ce questionnaire était l'exploration, il nous fallait une méthode rapide et peu coûteuse ; une méthode non aléatoire nous semblait donc pertinente.

I Premier étape – La population cible

Pour constituer les données à recueillir sur la population cible, nous avons sélectionné 17 filières proposées dans la formation d'enseignants à *Kenyatta University*. Celles-ci étaient sélectionnées au hasard. Pour accomplir cela, nous avons divisé la population à interroger en 17 groupes, basé sur les matières proposées par la formation d'enseignants à *Kenyatta University*. Ceux-ci étaient constitués à

l'aide d'une liste de matières proposées par cette université[23]. Ces 17 groupes étaient pour nous représentatifs de toute la population à étudier.

Au début, cette méthode nous a semblé efficace parce qu'en construisant un cadre, nous avons cru que le recueil de données aurait été plutôt représentatif de la population à étudier. C'est ainsi que nous avons recueilli la première série de questionnaires. Cependant, nous avons vite constaté que proposer un cadre cible empêchait la participation de certains enseignants stagiaires qui souhaitaient participer mais qui n'étaient pas représentés dans le cadre. De plus, si l'idée première était de distribuer de façon égale les 200 questionnaires parmi les 17 filières tout en respectant le genre, celui-ci s'est avéré très difficile au niveau de la pratique car si certaines filières étaient surreprésentées, d'autres l'étaient beaucoup moins ; en effet, il était impossible de trouver des candidats à interroger pour certaines filières. De plus, respecter les mêmes effectifs parmi les stagiaires de la même filière avant et après le stage n'était pas chose facile. Pour l'enseignant stagiaire qui avait accepté de distribuer ces questionnaires de notre part, sa tâche n'était pas si évidente. C'est pour ces raisons que pour la deuxième série de questionnaires aucune filière n'a été retenue. Les stagiaires interrogés ont été toute fois représentatifs des filières différentes. Cette décision était facilitée par le fait que ce travail s'intéresse à la formation professionnelle des enseignants stagiaires, ce qui est semblable pour chaque étudiant, et non spécifique à la formation académique qui change selon le sujet de spécialisation.

4.2.2.2 Les consignes de travail

N'étant pas sur place, il nous était impossible de recueillir personnellement les informations recherchées. Pour surmonter cela, nous avons travaillé avec un contact au Kenya; une étudiante inscrite en troisième année d'études à *Kenyatta university*. Elle était chargée d'imprimer les questionnaires, de les distribuer et de nous les envoyer une fois remplis. Les seules consignes de travail exigées étaient de :

i) Respecter les 17 filières présélectionnées (consigne abandonné dans la réquisition de la deuxième série de questionnaires)
ii) Partager les questionnaires de façon égale entre les différents sexes
iii) Exiger que chaque étudiant qui remplit le questionnaire doit être disponible et prêt à participer à un entretien semi directif plus tard dans l'année (consigne optimiste qui a dû

[23] Annexe 2, p 165

être abandonnée.) Toutefois, une bonne partie de ceux qui ont rempli les questionnaires ont accepté de participer aux entrevues semi directifs.

Etant donné que les questionnaires étaient remplis par des étudiants de façon volontaire, ce n'était pas toujours possible de respecter les critères du sexe et d'année d'études (partage égale des questionnaires entre les stagiaires avant et après le stage).

II Deuxième étape – L'échantillon retenu

L'échantillon retenu était sélectionné sur la base de la facilité d'accès, c'est-à-dire, l'échantillonnage à l'aveuglette ; aucune méthode d'enquête particulière n'a été utilisée pour sélectionner l'échantillon. De la première série, 99 questionnaires étaient utilisables. Les questionnaires qui étaient très peu remplis ou qui ne concernaient pas les étudiants en début ou en fin de formation n'ont pas été retenu. De la deuxième série, 38 questionnaires étaient utilisables. Au total, 137 questionnaires ont été analysés.

4.2.2.3 La présentation de la population observée.

77 stagiaires féminins et 60 du sexe masculin ont été interrogés. L'âge moyen des stagiaires masculins était de 22.2 ans et celui des stagiaires féminins de 21.5 ans :

MASCULIN			FEMININ		
	N=	**AGE MOYENNE**		**N=**	**AGE MOYENNE**
1er année	13	20.7	1er année	25	20.1
3ème année	19	22.4	3ème année	30	21.6
4ème année	28	23.6	4ème année	22	22.7
TOTAL	**60**	**22.2**		**77**	**21.5**

Tableau 9 : La présentation de la population observée

Le questionnaire, même en étant très utile pour ce travail exploratoire nous a permis de constater les limites de cet outil. En parcourant les réponses, nous avons vite constaté que des points très intéressants étaient évoqués par les enseignants stagiaires; des points qui auraient mérités d'être approfondis. En même temps, quelques réponses, surtout celles de la partie « pédagogie » du questionnaire, nous ont montré que les étudiants avaient du mal à répondre aux questions posées parce qu'ils ne comprenaient pas la signification du mot. Nous nous sommes permis de faire l'hypothèse que si ces étudiants ne comprenaient pas ce que le mot « pédagogie » signifie, c'était parce que le mot

utilisé lors de leur formation n'était pas la pédagogie, mais un autre mot qui signifie néanmoins la même chose. Pour vérifier cela, il nous semblait indispensable de restructurer certaines questions sous forme d'entretien.

Dans un deuxième temps, les questionnaires nous ont été très utiles parce qu'ils nous ont permis de cibler les facteurs clés soulevés par les étudiants, et donc d'affiner notre champ d'étude. Ils nous ont également permis de recueillir des informations importantes que nous n'avions pas considérées auparavant dans le cadre de notre travail ; des informations que nous n'avons pas prises en compte au départ mais qui pouvaient avoir une grande influence sur les représentations des futurs enseignants sur leurs rôles. Par exemple, nous avons découvert que les motifs qui poussent les étudiants à poursuivre cette formation étaient exprimés de manière très passionnée, ce qui pouvait sans doute influencer leurs représentations de la profession et ne devraient donc pas être ignorés. En d'autres termes, cette enquête a mis en relief des représentations dominantes sur la profession et sur les compétences professionnelles jugées essentielles à acquérir par les enseignants stagiaires. Le questionnaire nous a donc permis d'identifier les items qu'il fallait relancer afin de bien cibler les points importants de notre travail. Ainsi nous avons pu structurer le guide d'entretien, ce qui nous a permis de recueillir des informations encore plus pertinentes.

4.2.3 *L'analyse du questionnaire*

Si une analyse de la fréquence d'apparition peut être uniquement lexicale (basée sur les termes utilisés), une analyse sémantique est également importante surtout parce qu'elle permet d'interroger les thèmes abordés. Pour comprendre les résultats des questionnaires, ce double processus d'analyse nous a donc semblé pertinent. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la fréquence d'apparition d'un point de vue lexical. Ensuite, en se basant sur les résultats obtenus, nous avons effectué un regroupement catégoriel qui a permis de procéder à une analyse sémantique. En d'autres termes, grâce au balisage du corpus, nous avons pu créer de multiples partitions et comparer les sections obtenues. Notre objectif premier était le repérage du contenu de la représentation. Nous nous sommes alors intéressées aux significations les plus persistantes et les plus partagées des stagiaires relatives à leur profession et leur formation. Nous avons commencé par une analyse de fréquence qui nous a permis de mieux cerner les groupes de familles de mots, ce qui a facilité la catégorisation. Ce processus est démontré dans le tableau qui suit :

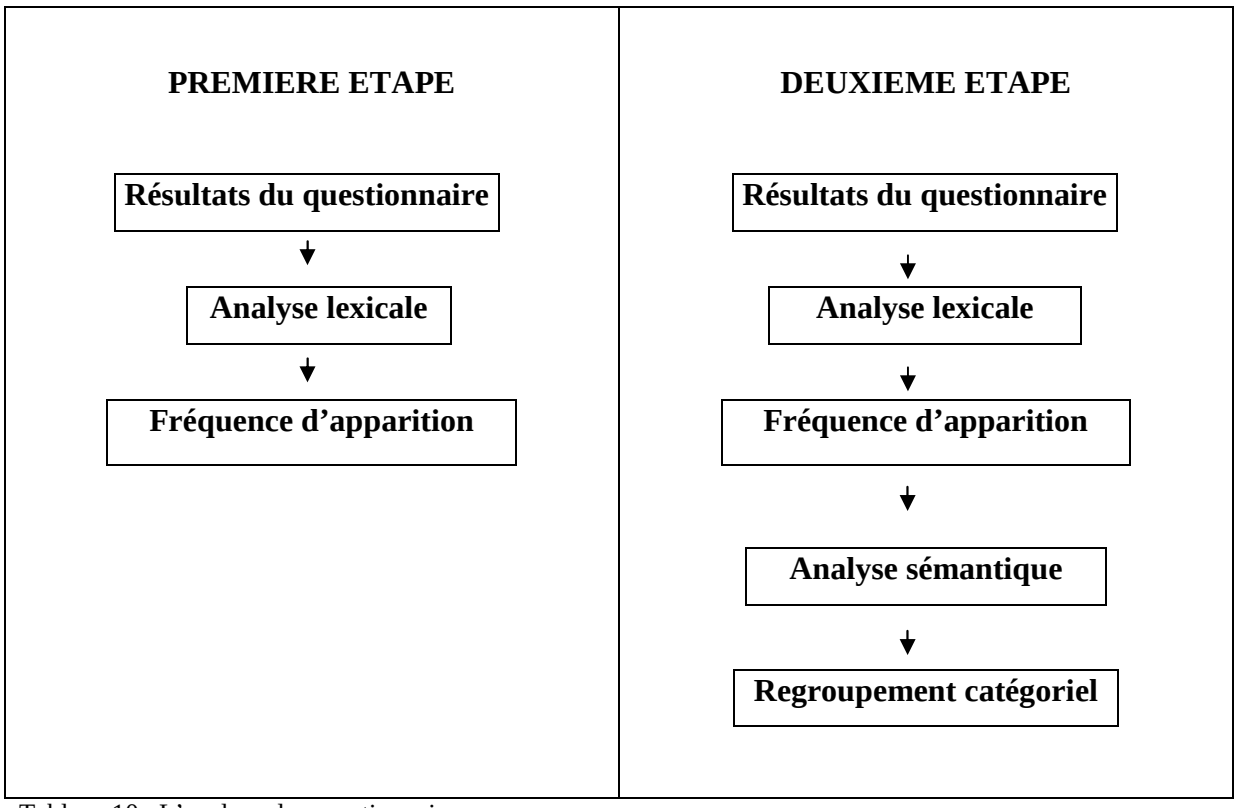

Tableau 10 : L'analyse des questionnaires

Nous aurions souhaité procéder à une analyse d'ordre d'évocation mais lors de la lecture des réponses, nous nous sommes vite rendu compte que les réponses n'étaient souvent pas hiérarchisées. Par exemple, nous nous sommes rendu compte des contradictions des stagiaires d'une question à l'autre ; un stagiaire qui évoquait son amour pour les enfants et l'enseignement souhaitait par exemple, travailler dans la publicité. Il fallait alors une analyse profonde de chaque questionnaire afin de dégager les « vraies » représentations du stagiaire. C'est pour cela que l'analyse de questionnaires ouverts n'a pas visé à hiérarchiser les réponses des enseignants stagiaires mais plutôt à soulever les représentations de ces derniers à l'égard de leur métier et de leur formation. Les réponses moyennes étaient 3 pour chaque question. Toutefois, les questionnaires spécifiquement construits qui permettent le repérage de l'organisation et de la structure d'une représentation (association libre de mots avec fil conducteur) ont été également distribués. Nous en discuterons un peu plus tard dans ce chapitre (page 175).

Afin de dégager des thèmes et sous thèmes soulevés par les enseignants stagiaires, il a fallu lire toutes les réponses des questionnaires ouverts plusieurs fois. A partir de ces thèmes, nous avons pu construire des codes d'analyse et ainsi traiter ces questionnaires de manière quantitative. Etaient privilégiées les questions sur les objectifs de la formation de l'enseignant.

Si une analyse sémantique permet de donner du sens aux mots utilisés, la définition des catégories reste toutefois un processus subjectif. Certes, catégoriser les réponses d'un questionnaire ouvert relève d'un grand biais de chercheur et nous étions bien conscients de cette limite. Afin de limiter ce biais, l'analyse était également assurée de façon indépendante (deux enseignants stagiaires en fin de formation ont classifié les réponses d'une quinzaine des questionnaires, ensuite, nous avons comparé nos méthodes de codage et de classification des réponses. Les résultats obtenus ont servi comme base pour l'analyse finale).

Transformer des questionnaires ouverts en unités d'analyse quantitatives est un travail de longue haleine. Néanmoins, cette classification permet le recueil des informations plus riches. Chaque réponse était classifiée selon le genre et selon l'année d'étude afin de mieux comparer les différents groupes étudiés.

Le regroupement catégoriel est détaillé dans la figure qui suit :

GRILLE D'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE OUVERT

INFORMATION GENERALE **a) Pourquoi avez-vous décidé de suivre une formation initiale en éducation?** **1) Motivation intrinsèque (*aimer, désirer, vouloir, vocation…*)** **2) Motivation extrinsèque (*job, marché, économie, accès, mobilité…*)** **3) Motivation altruiste (*société, monde, redonner…*)** **4) Manque d'autres options (*non-choix, obliger, forcer…)***	**Hypothèse I** **Hypothèse III**
b) Après la fin de vos études, dans quel champ aimeriez vous travaillez ? **1) Enseignant** **2) Education** **3) Autre**	**Hypothèse I** **Hypothèse III**

c) Que pensez-vous de la profession professeur? **1) Regard positif** **2) Regard négatif** **3) Sans réponse** **4) Réponse non classifiable** **Regard positif lié** **1) A la profession enseignante** **2) Autres raisons** **Regard négatif lié** **1) A la rémunération faible** **2) Aux conditions de travail** **3) A l'image de la profession enseignante** **4) Autres raisons** **5) Raisons non classifiables**	**Hypothèse I** **Hypothèse II** **Hypothèse III**
LA PROFESSION ENSEIGNANTE **d) Quant à vous, quelles sont des différences entre le rôle d'un professeur aujourd'hui et le rôle d'un professeur dans le passé?** **1) Image positive à négative** **2) Image négative à positive** **3) Aucun changement** **4) Ni positive, ni négative** **5) Je ne sais pas** **i) Selon vous, qu'est-ce qui a influencé cette modification vers une image négative ?** **1) Les conditions de travail** **2) Les méthodes d'enseignement** **3) La complexité de la profession** **4) L'image de l'enseignant** **5) La modification du système éducatif/priorités éducatives** **6) La professionnalisation du métier** **ii) Selon vous, qu'est-ce qui a influencé cette modification vers une image positive ?** **1) Les conditions de travail** **2) Les méthodes d'enseignement** **3) La complexité de la profession** **4) L'image de l'enseignant** **5) La modification du système éducatif/priorités éducatives** **6) La professionnalisation du métier**	**Hypothèse I** **Hypothèse III**
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS **a) D'après vous qu'est-ce qu'un enseignant stagiaire doit apprendre afin d'être un enseignant efficace?** **1) Maîtrise de la matière à enseigner** **2) Psychologie des adolescents** **3) Gestion de la classe** **4) La didactique** **5) Le système d'éducation et le curriculum** **6) La communication efficace**	**Hypothèse II** **Hypothèse III**

b) Quel est votre opinion sur la pédagogie centrée sur l'élève **Positive** **Négative** **i) Pourquoi est elle positive ?** **1) Participation active des élèves** **2) Développement des compétences importantes pour les élèves** **3) Elle est centrée sur les besoins des élèves** **4) Prend en compte des différences individuelles des élèves** **ii) Pourquoi est elle négative ?** **1) Absence de l'enseignant** **2) Mise en place difficile**	**Hypothèse II** **Hypothèse III**
c) Quelles doivent être vos compétences suite à votre formation? **a. Maîtrise de matière à enseigner** **b. Enseignement efficace** **c. Création de matériaux pédagogiques** **d. Gestion de la classe** **e. Comprendre mieux l'éducation en général** **f. Evaluation efficace** **g. Caractéristiques positives** **h. Comprendre les attentes de la société** **i. Etre guide et conseilleur**	**Hypothèse II** **Hypothèse III**

Tableau 11 : La grille d'analyse du questionnaire ouvert

L'analyse des questions sélectionnées nous a été très utile car elle nous a permis de répondre à toutes nos hypothèses. En premier lieu, nous avons pu repérer les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de la profession enseignante, ce qui a servi à répondre à notre première hypothèse. Dans un deuxième temps, nous avons pu comparer les représentations de stagiaires sur la finalité de leur formation aux objectifs actuels de cette formation. En même temps, les résultats nous ont permis d'observer les différences selon le degré d'avancement de formation. Ces deux aspects nous ont permis de répondre à notre deuxième hypothèse. Dernièrement, le fait de traiter tous les questionnaires selon le genre nous a permis d'analyser les différences selon le sexe des répondants. Nous avons pu ainsi répondre à notre troisième hypothèse.

4.3 Les questionnaires d'association des mots[24]

Si cette recherche permet d'examiner les différences en représentations sociales entre les enseignants stagiaires selon le niveau d'études, l'absence d'une approche longitudinale ne facilite pas la comparaison (du point de vue de la transformation). Afin d'étudier l'effet transformateur de la formation, nous avons alors choisi d'effectuer une série supplémentaire de questionnaires. Sous forme de l'association des mots avec fil conducteur (Vergès, 1992, 1994), ces questionnaires étaient censés

[24] Annexe 3, p 166

étudier les représentations sociales des stagiaires sur certains objets professionnels à deux moments précis ; immédiatement avant leur entrée en stage, et puis, en sortant du stage. 200 questionnaires ont été distribués. Aux sujets a été demandé de développer une production écrite fondée sur la hiérarchisation. Ils devaient citer, selon l'importance attribuée, les cinq mots qui leur venaient à l'esprit quand quelques mots prédéterminés liés à la profession enseignante étaient évoqués. 8 stagiaires ont ensuite subi un entretien semi directif. L'analyse s'articule autour d'un double repérage, celui du contenu et celui de la structure.

Les stagiaires ont été contactés début septembre 2010 et puis fin janvier 2011.

Les étudiants en début de formation ont été également interrogés sous forme d'association de mots. Notre objectif était de vérifier la validité de nos premiers résultats qui démontraient quelques différences importantes entre les représentations sociales sur le métier et la formation de l'enseignant selon le niveau de formation du stagiaire.

La structure des questionnaires d'association des mots permet une analyse sémantique (thèmes abordés) plutôt que lexicale (termes utilisés). Afin de réduire la subjectivité dans la définition des catégories, nous avons encore une fois fait appel à un enseignant stagiaire en fin de formation qui a proposé des catégories (sur 15 questionnaires). Nous avons ensuite confronté nos deux catégories. Nous avons procédé à la catégorisation de la façon suivante :

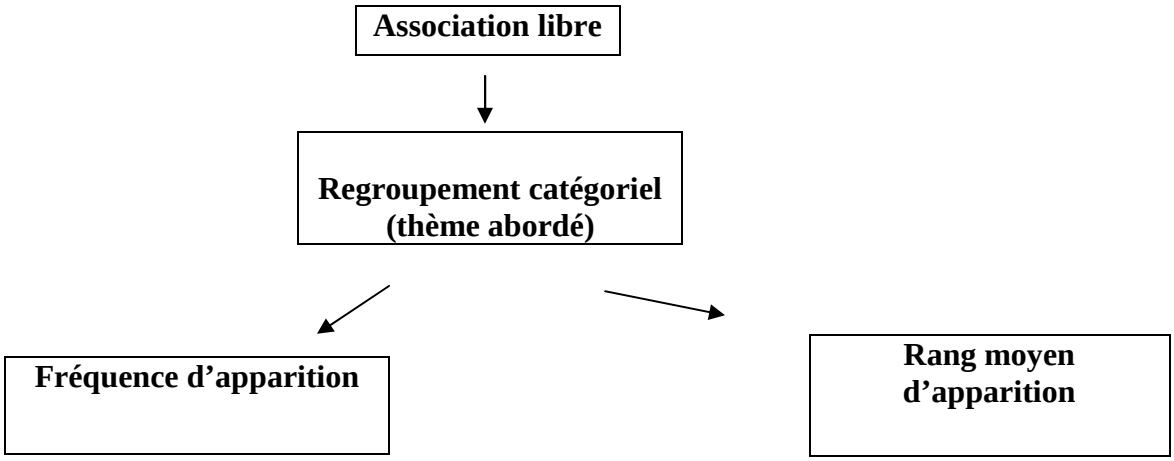

Tableau 12 : La catégorisation des questionnaires d'association de mots

L'analyse prototypique (Vergès, Ibid.) a croisé la fréquence et l'ordre d'évocation de mots. Autrement dit, les deux indicateurs principaux retenus étaient la fréquence d'apparition et l'ordre chronologique d'apparition.

La question qui se pose néanmoins est la suivante : trois mois, sont-ils suffisants pour mener à une transformation observable ?

Plusieurs raisons nous amènent à considérer que dans le cas de la formation professionnelle proposée au Kenya, il est tout à fait possible d'observer une modification suite à une intervention pratique sur le terrain. La première est liée au fait que pour l'enseignant stagiaire kenyan, il n'y a qu'un stage professionnel qui se déroule en fin de formation. Le futur enseignant se trouve alors seul à préparer et à assurer ses leçons. C'est pour lui la première fois qu'il est face aux élèves, la première fois qu'il doit confronter ce qu'il a appris en théorie aux expériences réelles du terrain. Selon nous, c'est dans cette confrontation de la théorie et la « réalité » du terrain (pour la première fois) qu'une transformation des représentations sociales peut se produire. Deuxièmement, plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait qu'en formation initiale, le stage est un lieu privilégié de construction identitaire et de réflexion *sur* et *dans* l'action (Faingold, Ibid., Altet, 2003, Perrenoud, 1994). Le stage permettrait donc non seulement de repenser sa pratique mais également de construire une image de soi comme enseignant. Ce sont ces raisons qui nous permettent d'évoquer la transformation éventuelle des représentations sociales suite au stage pratique.

4.3.1 La présentation de la population observée.

Au total, nous avons reçu 120 questionnaires d'association de mots libre avec fil conducteur :

MASCULIN		FEMININ	
	N=		**N=**
1er année	29	1er année	32
3ème année (avant stage)	36	3ème année	23
TOTAL	**65**		**55**

Tableau 13 : La présentation de la population observée.

11 stagiaires qui avaient complétés les questionnaires d'association de mots ont été interrogés. Nous avons gardé 8 de ces entretiens.

4.4 Les entretiens semi-directifs[25]

Les entretiens semi directifs étaient indispensables pour compléter et approfondir les réponses reçues lors des questionnaires ouverts. En total, 42 stagiaires ont été interviewés. Les interviewés ont été sélectionnés de façon arbitraire parmi ceux qui avaient complétés les questionnaires ouverts (34 stagiaires) ou les questionnaires d'association de mots libre (8 stagiaires retenus).

La première série d'entretiens auprès d'un échantillon de dix-huit étudiants ayant déjà répondus au questionnaire a été réalisée en mars 2008. Notre voyage au Kenya n'a duré que 10 jours alors pour des raisons de temps, les interviewés étaient ceux qui étaient libres pendant ces 10 jours ; aucun motif rationnel n'a été utilisé pendant la constitution de l'échantillon à étudier. La deuxième série d'entretiens était réalisée en décembre 2009. Quinze stagiaires en début de formation et en fin de formation ont été interrogés de façon arbitraire parmi ceux qui étaient disponibles et qui avaient répondus aux questionnaires. 25 entretiens ont été retranscrits entièrement. Malheureusement, suite au mal fonctionnement de l'outil d'enregistrement, nous avons été obligé de ne retranscrire que partiellement 8 de nos entretiens. Cette retranscription partielle a été faite à partir de nos notes prises pendant l'entretien et nos souvenirs.

La série finale des entretiens a été effectuée fin janvier 2011. 11 stagiaires en fin de formation ont été interrogés ; parmi ces 11, 8 avaient complété le questionnaire sous forme d'association des mots. Notre analyse a donc porté sur ces 8 stagiaires. De plus, 3 formateurs ont été interviewés. La transcription de cette dernière série était assez problématique : les formateurs ainsi que 3 enseignants stagiaires n'ont pas souhaité être enregistrés car ils préféraient garder l'anonymat. Toutefois, nous avons pu prendre des notes pendant les entretiens.

4.4.1 Le déroulement des entretiens

En face à face, tous les entretiens ont eu lieu dans une chambre étudiante à *Kenyatta university*. Organiser cet exercice dans le même endroit et surtout au sein même de l'université permettait aux étudiants d'être sur leur terrain - dans un environnement connu- ce qui les mettait plus à l'aise. Il nous était également possible de conduire plusieurs entretiens dans la même journée vu que tous les étudiants interviewés résidaient sur le campus. En même temps, il faut admettre que même si cette

[25] Annexe 4, p 287

méthode permet d'organiser un nombre important d'entretiens, cela peut être fatiguant, surtout si l'on organise trop de séances dans une même journée. Même si nous avons essayé de rester attentive à tout moment, il se peut que les derniers entretiens de la journée puissent être moins réussis que les premiers. Néanmoins, cet endroit était idéal parce qu'outre de nous permettre de retrouver notre ancienne université, nous avons pu observer les étudiants dans leur vie quotidienne. Les entretiens avec les formateurs se sont déroulés sur le campus. Ces formateurs ne nous ont accordé que quelques minutes pour parler informellement de la formation de l'enseignant au Kenya.

La partie technique de l'entretien, c'est-à-dire l'organisation générale (espace, horaires) s'est déroulée comme prévue. Tout mérite appartient à notre contact qui a pu retenir les coordonnées de la majorité des personnes interrogées par questionnaire, facilitant ainsi la coordination de cet exercice.

Tous les entretiens étaient enregistrés et puis transcrits ou écrits à la main dans des situations exceptionnelles (refus de l'enregistrement, mauvais fonctionnement de l'outil d'enregistrement).

4.4.2 Notre vécu comme interviewer

Entreprendre les interviews pour la première fois était une expérience nouvelle et formatrice pour nous. En réécoutant nos premiers entretiens, nous nous sommes rendu compte que notre posture cherchait plus à valider nos propres pensées qu'à écouter de façon objective les interviewés. Nous avons pris conscience par exemple que quelques-unes de nos questions ne servaient qu'à amener les interviewés dans la direction qui nous intéressait. Cette première réflexion nous a permis de prendre une posture plus objective et d'accepter le fait que les entretiens ne servent pas à répondre à ce que nous attendons personnellement mais plutôt à trouver la vérité, quelle qu'elle soit.

Nous étions également confrontée aux interviewés qui étaient très intimidés parce qu'ils n'avaient jamais participé à des interviews et ne savaient pas comment s'y prendre, ce qui influençait leur comportement et leurs réponses au début des entretiens. Ceci était rendu encore plus complexe par le fait qu'une bonne partie d'étudiants voulait absolument restés anonymes malgré nos assurances que la recherche ne provoquerait aucune répercussion. Ce fut intéressant de noter que les étudiants semblaient être rassurés par le fait que nous soyons dans une université hors du Kenya. Pour les rendre plus à l'aise, nous avons donc commencé chaque rencontre avec des questions très générales, évoquant notre statut d'anciennes étudiantes en éducation pour pouvoir créer une atmosphère de confiance réduisant

ainsi les anxiétés. Nous avons également expliqué en détail sur quoi porte notre travail pour montrer qu'il n'y avait rien à craindre, accordant néanmoins l'anonymat à ceux qui le souhaitaient.

4.4.3 La présentation de l'échantillon

Etant donné que notre objectif était de repérer le discours des enseignants stagiaires à différents moments de la formation, les enseignants stagiaires interviewés étaient soit en début de formation, soit en fin de formation (avant ou après le stage professionnel). Allant de 20 à 27 ans, ces stagiaires étaient représentatifs des filières différentes de formation et représentaient les stagiaires du sexe masculin et ceux du sexe féminin comme le démontre le tableau ci–dessous :

	Début de formation		**Fin de formation (avant stage)**		**Fin de formation (après stage)**		**Fin de formation (association des mots)**	
	M	**F**	**M**	**M**	**F**	**F**	**M**	**F**
Filières « arts »	**1**	**2**	**4**	**6**	**3**	**10**	**2**	**3**
Filières scientifique	**1**	**2**	**2**	**1**	**-**	**1**	**3**	**-**

Tableau 14 : Présentation des stagiaires interviewées

Les trois formateurs interviewés étaient tous du sexe masculin. Il s'agit des formateurs du département de l'éducation.

4.4.4 Le guide d'entretien

Le guide d'entretiens semi-directifs repose sur une grille de 19 questions construites selon six axes d'idées. C'est grâce à ce guide que nous avons pu formuler les relances pertinentes. Les axes sont répartis de la façon suivante :

I Le choix de profession

Cette partie avait pour objectif de comprendre les raisons qui poussent les enseignants stagiaires à suivre cette formation. Ainsi, nous avons pu comprendre les raisons qui motivent les futurs enseignants à faire le choix de suivre cette formation. Cet axe a permis de répondre à la première et la troisième hypothèse.

Pourquoi avez-vous choisi d'être enseignant ? Est-ce que devenir enseignant était votre premier choix ? Quelle profession comptez-vous intégrer une fois votre formation terminée ?

II Le rôle de l'enseignant

Cette partie a permis de comprendre l'appropriation par les enseignants stagiaires du rôle de l'enseignant, permettant de répondre à nos trois hypothèses.

Quant à vous, quel est le rôle d'un enseignant aujourd'hui ? Que pensez-vous du rôle des enseignants dans la société aujourd'hui ?

III L'enseignant compétent

Cette partie s'est intéressée à ce que le futur enseignant estime être la finalité de sa formation et les compétences qu'il est censées développées. Nous avons pris soin d'envisager notre objet sous l'angle du *sentiment de compétence*. Cette partie a permis de répondre à la deuxième hypothèse. En s'intéressant aux différences de genre en ce qui concerne cette notion de compétence, nous avons pu répondre également à notre troisième hypothèse.

D'après vous, quelles doivent être vos compétences à la suite de votre formation? Comment évalue t-on ces compétences ? Selon vous, quel est l'objectif de votre formation ?

IV L'élève compétent

Cet axe a permis d'approfondir la question sur les attentes des enseignants en ce qui concerne l'éducation secondaire (ce que l'éducation secondaire doit développer). Elle a permis de comprendre la philosophie de l'éducation du futur enseignant et de répondre à notre deuxième hypothèse.

D'après vous, quelles sont les compétences à développer pour les élèves du secondaire ? Qu'est-ce qu'un élève compétent doit manifester ? Comment peut-on évaluer ces compétences ? Pour vous, qui est l'élève réussi ?

V La pédagogie et les méthodes actives

Cette partie visait à analyser la compréhension de ces méthodes par les enseignants stagiaires ainsi que leurs réflexions sur celles-ci. Elle a permis de répondre à la deuxième et troisième hypothèse :

Que pensez-vous des méthodes actives de la pédagogie ? Qu'est-ce que l'éducation centrée sur l'élève signifie pour vous ? Quelles méthodes utiliseriez-vous dans votre classe ? Pourquoi ? Quelles sont les méthodes que vous avez utilisées dans votre classe ? Quels sont les avantages et les désavantages de ces méthodes ?

VI La qualité dans l'éducation

La qualité dans l'éducation est également lié à la philosophie de l'éducation des futurs enseignants et visait à comprendre les représentations des enseignants stagiaires sur la question « que signifie pour vous 'éduquer' ?». Elle a permis de répondre aux trois hypothèses :

D'après vous, qu'est qu'une éducation de qualité ? Quelle est votre philosophie d'éducation ?

Lors des entretiens, nous avons cherché volontairement à déplacer les sujets vers une « pensée supposée » d'autrui sur la profession enseignante. Nous nous sommes alors intéressés à la question suivante : Les « représentations supposées » de la société du métier et de la formation enseignante, orientent-elles les conduites des enseignantes stagiaires en formation initiale ? Les réponses nous ont été utiles pour traiter notre première et troisième hypothèse.

Un guidage précis est nécessaire pour pouvoir dégager des représentations professionnelles. Il ne suffit pas que le sujet dit avoir utilisé une certaine pratique ou développer une posture réflexive ; il faut pouvoir expliciter ce que signifie pour lui cette pratique ou cette posture réflexive. Nous avons alors pris soin d'amener les sujets à expliciter leurs pratiques professionnelles ; *lorsque vous utiliser les méthodes actives, vous faites quoi exactement ? De quelle manière procédez-vous ? Avez-vous un exemple d'une leçon où vous avez utilisé cette méthode (qu'avez-vous fait concrètement ? Qu'est ce que cela signifie pour vous… ?*)

De façon générale, les entretiens ont suivi le modèle suivant :

Le protocole	**Exemples de relance (selon les thèmes du guide)**
Consigne de départ	« Qu'est-ce qui a motivé votre décision pour suivre cette profession ? » « Que signifie pour vous être enseignant ? »
La profession	« À votre avis, quelle est l'image de l'enseignant dans la société ? » « Selon vous, quelle est l'image de l'enseignant pour autrui ? »
Le rôle de l'enseignant	« Que pensez-vous du rôle des enseignants dans la société aujourd'hui ? »
La notion de compétence.	« Qu'évoque pour vous l'enseignant compétent ? », « "Selon-vous, que doit apprendre un enseignant pour être compétent? » « A la fin de votre formation, quelles sont les compétences que vous devez avoir développées ? « Que pensez-vous de la façon dont vous êtes formé ? » « C'est quoi une formation efficace pour vous? » « Quels sont les objectifs de votre formation ? » « Que pensez-vous de la façon dont vous êtes évalué (vous avez été évalué? »
La philosophie de l'éducation/ Une éducation de qualité.	« Qu'évoque pour vous l'élève 'compétent' ? » « Selon vous, que doit t-on apprendre à l'élève d'aujourd'hui ? « Que signifie pour vous une éducation de qualité ? »
La notion de la pédagogie active	« Qu'est-ce que l'éducation centrée sur l'élève signifie pour vous ? » « Quelles méthodes utiliseriez-vous dans votre classe ? Pourquoi ? » « Quelles sont les méthodes que vous avez utilisées dans votre classe ? » « comment avez-vous fait concrètement ? »
Le stage	« Que avez-vous appris lors du stage ? » « Pensez-vous que la formation a contribué à votre performance lors du stage? De quelle manière? » « Quelles étaient les difficultés auxquelles vous avez du faire face lors du stage ? » «Quelles sont les méthodes que vous avez mis en œuvre lors de votre enseignement ? De quelle manière précisément ? »

Tableau 15 : Exemple générale du déroulement des entretiens

4.4.5 L'analyse des entretiens

Les entretiens ont été transcrits manuellement et puis soumis à une analyse thématique. La « fonction identitaire » était questionnée à travers les représentations portant sur « le sens commun » en ce qui concerne la profession d'enseignant ainsi que les représentations portant sur des « objets professionnels » identifiés à la lecture des textes officiels.

Nous avons réalisé une analyse au niveau vertical (sur chaque entretien) et puis au niveau horizontal (sur l'ensemble des entretiens). Nous nous sommes appuyés sur la méthode d'analyse phénoménologique des entretiens (Giorgi 1975 ; Smith, 2003 ; Smith & Osborn, 2004) ainsi que les travaux de Denzin et Lincoln (1998). Précisément, nous avons suivi les étapes suivantes :

a) La première phase a consisté à se familiariser avec les données du corpus. Nous avons donc procédé à la lecture et relecture de l'ensemble des entretiens afin d'obtenir une perception globale du sens du corpus.

b) La deuxième phase à consister à identifier des thèmes émergeants et puis à formuler des blocs de signification conceptuels à partir de ces thèmes. A servi comme guide la grille construite à partir des résultats des questionnaires ouverts même si les codes supplémentaires étaient nécessaires pour compléter la grille.

c) Dans la troisième phase, nous avons procédé au dépouillement de chaque entretien sur la base de la grille. Nous nous sommes intéressés à l'importance de chaque thème ainsi qu'à la posture d'énonciation. Ceux-ci ont été analysés à plusieurs niveaux selon les hypothèses de la recherche (thèmes émergents, éléments conceptuels associés, les extraits de l'entretien, la localisation de l'extrait). Rappelons que nos hypothèses s'intéressent aux représentations sociales sur l'objet « métier » et « formation d'enseignant », à la transformation des représentations sociales aux représentations professionnelles et aux différences en représentation selon le genre. Les catégories thématiques utilisées étaient les suivantes : motifs, représentation de la profession enseignante, représentation de la formation, notion de compétence, méthodes actives et objectifs de la formation.

d) La dernière phase a consisté à résumer les catégories les plus signifiantes pour chaque entretien et puis à regrouper les différentes catégories afin de donner du sens à l'ensemble du corpus. Les différents entretiens ont été alors mis en relation afin de dégager les similarités, les différences et les variations dans le corpus construit.

4.5 La grille d'analyse des indicateurs et son rapport avec les hypothèses

La grille d'analyse des indicateurs a été construite à partir des thèmes émergeants de l'ensemble du corpus. Nous avons également pris appui sur certains éléments du cadre théorique concernant ce que doit être l'enseignant « professionnel » et plus précisément, l'enseignant professionnel kenyan. Nous

avons choisi de faire entrer ces éléments dans la grille d'analyse pour pouvoir comparer les finalités souhaitées à la réalité de la formation.

4.5 .1 La construction de la grille

La grille d'analyse est divisée en 3 grandes parties:

PREMIERE PARTIE

I) LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT		
a) La formation en générale	*Quels sont les objectifs de la formation selon les stagiaires*	Hypothèse 1 Hypothèse 2 Hypothèse 3
	-Attitudes/valeurs professionnelles -Guide et conseilleur -Communication -Centrée sur l'enfant (positif Vs négatif/ *conceptions* Vs *mis-conceptions*)	
	La chose la plus importante apprise :	
	Connaissances techniques Maîtrise d'une matière Qualités personnelles Sans rapport à la formation Importance de la pratique Difficile à dire	 Hypothèse 2 Hypothèse 3
	A quoi faut-il être formé ?	
	-Maîtrise de la matière à enseigner -Psychologie des adolescents -Gestion de la classe -La didactique -Le système d'éducation et le curriculum -La communication efficace	 Hypothèse 2 Hypothèse 3
	Pourquoi se former (engagement personnel)?	
	-Construction identitaire -Transformation identitaire -La dynamique de gestation identitaire	Hypothèse 1 Hypothèse 2 Hypothèse 3

b) Le stage	*Qu'avez-vous appris ?* -Réflexivité -Connaissances techniques -Relations au sein de l'institution *Difficultés rencontrées ?* -Réflexivité -Problèmes techniques -Relations au sein de l'institution *Quelle articulation entre les cours théoriques et la pratique ?* -Bonne articulation -Mauvaise articulation	Hypothèse 2 Hypothèse 3
c) L'évaluation	*L'opinion sur l'évaluation proposée* Suffisant (efficace) Insuffisant (inefficace) Comment faut-il évaluer ?	Hypothèse 2 Hypothèse 3

Tableau 16 : La grille d'analyse : première partie

DEUXIEME PARTIE

<table>
<tr>
<td rowspan="3">II) LE METIER ENSEIGNANT</td>
<td>La vision (rôle) de l’enseignant

-Sauveur
-Victime
-Coupable

Quel motif pour se former ?

-Motivation intrinsèque
-Motivation extrinsèque
-Motivation altruiste
-Manque d’autres options

Le futur métier désiré

-Enseignant
-Education
-Autre</td>
<td>Hypothèse 1
Hypothèse 2
Hypothèse 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Quelle est l’avis de l’enseignant stagiaire sur l’enseignement et l’éducation ?
<table>
<tr><td>Positive</td><td>Négative</td></tr>
<tr><td>-Profession
-Image
-Conditions de travail</td><td>-Conditions de travail
-Salaire
-Image</td></tr>
</table></td>
<td>Hypothèse 1
Hypothèse 2
Hypothèse 3</td>
</tr>
<tr>
<td>L’enseignant d’hier contre l’enseignant d’aujourd’hui
<table>
<tr><td>Positif</td><td>Négatif</td></tr>
<tr><td>-Les conditions de travail
-Les méthodes d’enseignement
-La complexité de la profession
-L’image de l’enseignant
-La modification du système éducatif/priorités éducatives
-La professionnalisation du métier</td><td>-Les conditions de travail
-Les méthodes d’enseignement
-La complexité de la profession
-L’image de l’enseignant
-La modification du système éducatif/priorités éducatives
-La professionnalisation du métier</td></tr>
</table></td>
<td>Hypothèse 1
Hypothèse 2
Hypothèse 3</td>
</tr>
</table>

Tableau 17 : La grille d’analyse : deuxième partie

TROISIEME PARTIE

<table>
<tr><td rowspan="4">III LES COMPETENCES

b) La pédagogie centrée sur l’élève</td><td colspan="2">Qui est l’enseignant compétent ?

- Maîtrise de matière à enseigner
- Enseignement efficace
- La création de matériaux pédagogiques
- Gestion de la classe
- Comprendre mieux l’éducation en général
- Evaluation efficace
- Caractéristiques positives
- En lien avec la société
- Guide et conseilleur

Qui est « l’élève compétent » ?

Réussite académique
L’entrepreneur
Développement holistique</td><td>Hypothèse 2
Hypothèse 3</td></tr>
<tr><td>Avis positif</td><td>Avis négatif</td><td rowspan="2">Hypothèse 2
Hypothèse 3</td></tr>
<tr><td>-Participation active des élèves
-Développement des compétences importantes pour les élèves
-Elle est centrée sur les besoins des élèves
-Prend en compte des différences individuelles des élèves</td><td>-Absence de l’enseignant
- Mise en place difficile</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="4">EVOCATIONS SPONTANEES</td></tr>
</table>

Table 18 : La grille d’analyse : troisième partie

4.6 Récapitulatif des études menées

	Méthode	**Population observée**	**Méthode d'analyse**
Hypothèse 1	Questionnaires ouverts	Enseignants stagiaires (N =137)	Analyse lexicométrique - conversion en unités quantifiables Repérage du contenu de la représentation
	Entretiens semi-directifs	Enseignants stagiaires (N = 42)	Analyse thématique Etude des relations entre les éléments Repérage du contenu de la représentation
Hypothèse 2	Analyse des textes officiels	3 textes officiels prédéterminés	Analyse de contenu/ analyse de discours Analyse lexicométrique
	Analyse des notes de classe	2 matières prédéterminées	Analyse de contenu
	Questionnaire ouvert (analyse lexicométrique/conversion en unités quantifiables)	Enseignants stagiaires (N =137)	Analyse lexicométrique - conversion en unités quantifiables
	Entretiens semi-directifs	Enseignants stagiaires (N = 42) ; Formateurs (N = 3)	Analyse thématique Etude des relations entre les éléments
	Méthode d'association libre avec mot inducteur	Enseignants stagiaires (N= 120)*	Analyse prototypique
Hypothèse 3	Questionnaire ouvert (analyse lexicométrique/ conversion en unités quantifiables)	Enseignants stagiaires (N =137)	Analyse lexicométrique - conversion en unités quantifiables Repérage du contenu de la représentation
	Entretiens semi-directifs	Enseignants stagiaires (N = 42)	Analyse thématique Etude des relations entre les éléments
	Méthode d'association libre avec mot inducteur	Enseignants stagiaires (N= 120)*	Analyse prototypique

* comprend les 8 stagiaires interviewés après leur passage en stage.

Table 19 : Récapitulatif des études menées

Si la collecte de données est une expérience intéressante et formatrice, nous devons reconnaître qu'effectuer cette collecte loin de son lieu de résidence n'est pas toujours facile, surtout si l'on considère le fait qu'il faut dépendre d'une tierce personne pour effectuer ce travail dans le temps souhaité.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie utilisée, explicitant les méthodes de collecte de données et les méthodes d'analyse employés. Dans la dernière partie de ce travail, nous présenterons nos résultats. Cette partie est composée de trois chapitres, un pour chaque hypothèse.

CHAPITRE V : LES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGANTS STAGIAIRES SUR LEUR METIER ET LEUR FORMATION

Etudier les représentations sociales, comme l'indique Abric (2001), permet d'analyser et d'interpréter celles-ci, ce qui à son tour permet de comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et les conditions sociales dans lesquelles les acteurs sociaux évoluent. C'est grâce à une telle étude que l'on peut comprendre les processus qui influencent l'adaptation sociocognitive des individus aux réalités quotidiennes et à leur environnement social et idéologique.

Rappelons que les textes officiels (MoEST 2004, KESSP 2005) définissent les quatre objectifs de la formation initiale des enseignants comme suit : développer des attitudes et des valeurs professionnelles, centrer l'éducation sur l'élève, développer des compétences en communication et identifier et répondre aux demandes des élèves (rôle de guide et conseiller). Afin de répondre à notre première hypothèse qui s'intéresse aux représentations sociales du futur enseignant sur la profession et la formation d'enseignant, nous nous sommes centrés sur l'objectif « développer des attitudes et des valeurs professionnelles ». Parler du « développement des valeurs professionnelles » dans le milieu enseignant soulève un certain nombre de questions : qu'est-ce que cela signifie un enseignant professionnel ? Quelles sont les valeurs ou bien les compétences qui font qu'un enseignant est un professionnel ou non ? Quel est l'effet de la représentation du métier que se font les enseignants sur leur efficacité (ou professionnalité)? Comment se construisent ces représentations du métier ? Afin d'y voir plus clair, nous avons sélectionné les questions structurées autour des thèmes suivants :

- Les motifs à suivre une formation d'enseignant
- Le parcours professionnel désiré en termes d'insertion professionnelle
- La conception de l'enseignant et de sa formation
- La perception de l'image de l'enseignant

Précisément, les questions suivantes ont été analysées : *Pourquoi avez-vous décidé de suivre une formation initiale en éducation? Après la fin de vos études, dans quel champ aimeriez vous travaillez ? Que pensez-vous de la profession professeur? Quant à vous, quelles sont les différences entre l'enseignant 'd'hier' et l'enseignant d'aujourd'hui ? Selon vous, qu'est-ce qui a influencé cette modification ?*

Ce travail s'articule autour d'un double processus d'analyse ; une analyse lexicométrique d'une part et une analyse sémantique de l'autre. Si l'analyse de mots fréquents nous a permis de cerner les mots qu'il fallait privilégier, de savoir sur quels mots il fallait s'arrêter, c'est l'analyse sémantique qui nous a permis de donner du sens au corpus recueilli. Il nous a semblé très pertinent d'associer les deux méthodes afin de mieux comprendre le corpus construit. A cela s'ajoute une analyse des entretiens effectués. Les détails méthodologiques ont été présentés dans le chapitre précédent.

5.0 Motifs et représentations sociales

La façon dont un enseignant envisage sa profession a une influence importante non seulement sur la façon dont il s'approprie son rôle d'enseignant mais aussi dans sa représentation de cette profession. Or, le motif est un facteur déterminant dans les représentations sociales des stagiaires car il permet de comprendre ce qui pousse un individu à entrer en formation et peut déterminer par la suite son choix de rester ou de quitter la profession. C'est pour cela que ces « motifs » sont importants car ils influencent la façon dont un futur enseignant construit une identité professionnelle. Une première analyse lexicométrique met en lumière les motifs qui guident le choix des stagiaires à suivre cette formation :

Motif

Fréquence élevé		Fréquence faible	
Formes	**Fréquence**	**Formes**	**Fréquence**
Not	23	Talking	1
Like	22	Unity	1
Option	20	Transfer	1
People	18	Strengths	1
Society	17	Status	1
Only	16	Speciality	1
Knowledge	15	Salary	1
But	14	Promote	1
Career	12	Qualification	1
Interest	12	Prestigious	1
Job	12	Nurturing	1
Degree	11	Motivation	1
Passion	11	Improve	1
Teachers	11	Exploit	1
Model	8		
Better	8		
Love	8		
Best	6		
Joint	6		
Qualify	6		
JAB	6		

Tableau 20 : Analyse lexicométrique – les motifs des enseignants stagiaires

Si une analyse lexicométrique permet de cerner les mots les plus fréquents, une des limites non négligeables de travailler sur la fréquence est le fait que sans faire référence au corpus d'origine, les résultats peuvent être mal interprétés. Nos résultats en témoignent : le mot « *option* » apparaît comme un de motifs clés qui poussent à suivre cette formation, ce que l'on peut interpréter comme un des choix personnel des enseignants stagiaires. Or, en effectuant une concordance du mot « *option* » avec lexico III, il apparaît que pour la plupart des enseignants stagiaires qui utilisent ce mot, c'est plutôt dans le sens d'un *manque d'options* :

Corpus : motif all groups	Date : mercredi 27 octobre 2010 - 14:39

```
Concordance de : option
tri ordre du texte)

ked the profession but was the only left option . it was the better option after i failed
the only left option . it was the better option after i failed to qualify for what i wanted
job with a fair salary . it was the only option after failing to get the course i mostly
 is like a call to me i considered it an option as compared to a general course like b .
to be a teacher and that is why i had no option in choosing to be a teacher . i got interested
on . i applied for education as my third option in my university application form and it
nt admissions board , i had no any other option after i was chosen for by jab i had no other
r i was chosen for by jab i had no other option i had no option because this is the course
or by jab i had no other option i had no option because this is the course i was chosen
ified for teaching was actually my third option after law and sociology but it wasn't a
ter course . teacher training was not my option in the first place . my first choice was
 qualified for , teaching was the better option . i thought it was ore marketable than the
grade could not allow me to take another option as per my cluster points . this was the
er my cluster points . this was the only option as dictated by jab and i could not afford
 as per my qualification it was the best option marketable i decided to pursue teacher
teacher training because it was the only option i had . i could not sponsor myself and that
nsor myself and that the jab gave me the option to be a teacher is when i could get their
igh school kiswahili teacher so i had no option but found myself accepting the call to
e of my love for teaching it was my last option , wanted to do another course but didn't
l in this field of study it was the only option according to my sponsors i am particularly
```

Figure 3 : Analyse lexicométrique – concordance de : *option*

L'analyse sémantique prend alors toute son importance. Cette analyse nous permet de distinguer quatre catégories qui motivent le choix des stagiaires à suivre une formation d'enseignant du second degré. Celles-ci sont démontrées dans le tableau ci-dessous :

Motivation intrinsèque	**Motivation altruiste**
▸ Like(d) ▸ Knowledge ▸ Interest ▸ Adore ▸ Passion ▸ Love(d) ▸ Want(ed) ▸ Wish(ed) ▸ Desire(d) ▸ Model	▸ Help(d) ▸ World ▸ People ▸ Society ▸ Solidarity

Motivation extrinsèque • Career • Work • Easy • Job • Degree • Stepping stone • Employment • Guarantee • Advised	**Manque d'options** • Fail(ed) • Force(d) • Not • Only • But • Choice • Option • Parents • Lack(ed)

Tableau 21 : Analyse sémantique – les motifs des enseignants stagiaires

Nous avons vu que pour Bourgeois (2000), le motif exprime le sens que prend l'engagement pour un sujet. Si l'on accepte que le motif soit en quelque sorte la « raison d'être » du sujet, il va de soi que celui-ci influencera de manière importante l'implication du sujet à son environnement professionnel. Les quatre catégories que nous avons distinguées mettent en lumière les différents motifs qui influencent le choix des stagiaires.

5.0.1 La motivation intrinsèque comme motif

La première catégorie relève de la motivation intrinsèque. Les sujets ici mettent en avant le plaisir et la satisfaction comme facteurs qui motivent leurs choix professionnel : « j'ai choisi cette formation ... j'aime enseigner ». Nous pouvons alors évoquer l'implication professionnelle de forme affective (Meyer et Herscovitch, 2001). Pour dire autrement, l'individu se réfère à l'identification et à l'attachement émotionnel vis à vis de sa profession. Si les stagiaires qui s'inscrivent dans ce profil ne manifestent pas toujours le désir d'être enseignant, c'est parmi ce groupe que l'on trouve une bonne partie des stagiaires qui souhaitent intégrer, et rester dans la profession. La formation les prépare pour leur vocation ; leur profession choisie. On découvre l'enseignant stagiaire qui a le sentiment d'être soi-même à l'origine de son choix « j'ai choisi cette formation, c'était mon premier choix et à cette université » (Jones, après stage, p 454) ou l'étudiant qui est heureux de suivre cette formation même si celle-ci n'était pas forcement son choix initial. La formation est donc vécue comme un atout qui permet une construction personnelle et professionnelle.

5.0.2 La motivation extrinsèque comme motif

Dans cette catégorie, le stagiaire est intéressé par un renforcement à l'extérieur de la profession. Contrairement aux sujets qui démontrent une implication de forme affective, ici, nous sommes face aux individus qui ont une implication professionnelle de forme calculée (Meyer et Herscovitch, Ibid.). Cette motivation extrinsèque dépend de plusieurs facteurs. Pour certains stagiaires, dans un système éducatif en pleine expansion, décrocher un poste d'enseignant sera facile : « … Enseigner est facile et puis au Kenya, c'est plutôt rentable. Décrocher un poste après ma formation sera facile » (Patrick, après stage, p 490). Ce groupe souhaite alors être enseignant, même brièvement, mais ce désir n'est pas lié à l'attrait pour la profession mais plutôt à la garantie d'un emploi considéré « correct » avec un salaire raisonnable : « Je vais enseigner en attendant une opportunité dans la restauration » (Féminin, avant stage, questionnaire). Pour les autres, cette formation est prisée parce qu'elle permet l'insertion dans une variété de champs professionnels: « Cette profession est bonne parce qu'elle permet de trouver un emploi dans une multitude de champs » (Féminin, après stage, questionnaire) ou permet de poursuivre plusieurs activités en parallèle de son emploi d'enseignant :

« A mon avis, enseigner c'est une de meilleures professions qui existe car en étant enseignant, on peut explorer d'autres champs, on n'est jamais limité à un champ précis tel que la médicine, vous savez si vous êtes en médicine, il faut vous consacrer sur une chose mais l'enseignant arrive à faire un tas d'autres choses, oui… vous pouvez faire du commerce ou d'autres choses du genre, vous pouvez vous former … » (Jones, p 455, après stage)

La formation est alors envisagée comme un moyen d'accéder à d'autres métiers plus prestigieux ; elle constitue le premier pas car elle permet l'obtention d'un diplôme universitaire nécessaire pour l'insertion professionnelle. Si ce stagiaire ne souhaite pas devenir enseignant, il reconnaît néanmoins qu'il est nécessaire *d'en passer par là*. Son engagement est lié à l'utilitarisme de la formation : le diplôme obtenu est jugé utile pour l'insertion dans plusieurs champs professionnels. Dans un pays hautement compétitif, le diplôme universitaire devient un outil de gestion de carrière qui permet l'insertion professionnelle et l'ascension sociale par la suite.

5.0.3 La motivation altruiste comme motif

La troisième catégorie que nous avons identifiée est celle de la motivation altruiste. Le sujet ici estime qu'il doit à son tour rendre à la société. Autrement dit, il souhaite participer activement au

développement d'une « meilleure société ». Il s'intéresse alors à la communauté et au développement de l'élève comme membre de la société plus large : « Cette profession permet d'éradiquer la pauvreté et l'ignorance ; elle mène à une vie désirable… elle permet aux individus de développer des compétences sociales qui leur permettent de vivre dans la paix avec les autres membres de la société. » (Masculin, en début de formation, questionnaire).

5.0.4 Le dernier choix

La plupart de stagiaires interrogés se trouvent dans cette catégorie. Pour une bonne partie des stagiaires, suivre une formation d'enseignant est un dernier choix après avoir « échoué » à décrocher une formation plus prestigieuse :

« Dans mon cas, lorsque j'ai terminé mes études secondaires, j'avais rêvé de la formation que j'aurais souhaité recevoir à l'université, j'ai voulu terminer mes études universitaires et me joindre à tous ces gens… des managers… cela était mon rêve initial. Et puis, quand je me suis trouvé à KU, j'ai été obligé de suivre une formation d'enseignant, bon, selon mes résultats, c'était le meilleur choix … au départ, je souhaitais suivre une formation de commerce pour pouvoir intégrer les chefs d'entreprises mais mes résultats ne me l'ont pas permis... (Peter, stagiaire en fin de formation (avant stage) p 295).

Une majorité de ces stagiaires vivent mal leur formation et si pour certains être inscrit dans cette formation est vécu comme une « punition » pour les mauvais résultats lors des examens nationaux, pour les autres, c'est le manque d'options (places limitées dans les institutions supérieures de formation, manque de financement pour suivre des formations dans les institutions privées, etc.) qui est responsable de leur sort. Or, pour une bonne partie d'élèves, la formation est simplement une imposition. Ils se voient alors comme des victimes d'une société injuste.

Il existerait, selon Bourgeois (Ibid.), deux fonctions de la notion de motif : La fonction d'intelligibilité permet de « rendre clair, pour soi et pour autrui ce que l'on (a) fait en référence à des significations socialement partagées » (p 89). La deuxième fonction de légitimation sert à « justifier à ses propres yeux et à ceux d'autrui ce que l'on (a) fait, en relation à des normes et des valeurs socialement partagées » (Ibid.). Abric parle de la *fonction justificatrice* (Ibid.). Notre analyse fait apparaître principalement cette deuxième fonction. Les stagiaires qui semblent avoir un rôle assez passif dans leur choix de formation justifient leur manque d'implication par le fait qu'ils auraient souhaités exercer autre chose. Le *non-choix* apparaît alors comme un bon motif pour ne pas intégrer la profession. Pour

la majorité des stagiaires, il apparaît alors que la construction d'un « soi enseignant » se fait sur la base de critères fondés sur la non-appartenance.

Une analyse plus poussée du motif met en lumière le fait que selon la discipline suivie, c'est-à-dire, la matière de spécialisation, les motivations de l'enseignant stagiaire différent. On constate alors que le futur enseignant inscrit en petite enfance (mt3)[26] évoque plus souvent une motivation intrinsèque contrairement au stagiaire inscrit dans l'éducation spécialisée (mt4) comme en témoigne les tableaux qui suivent :

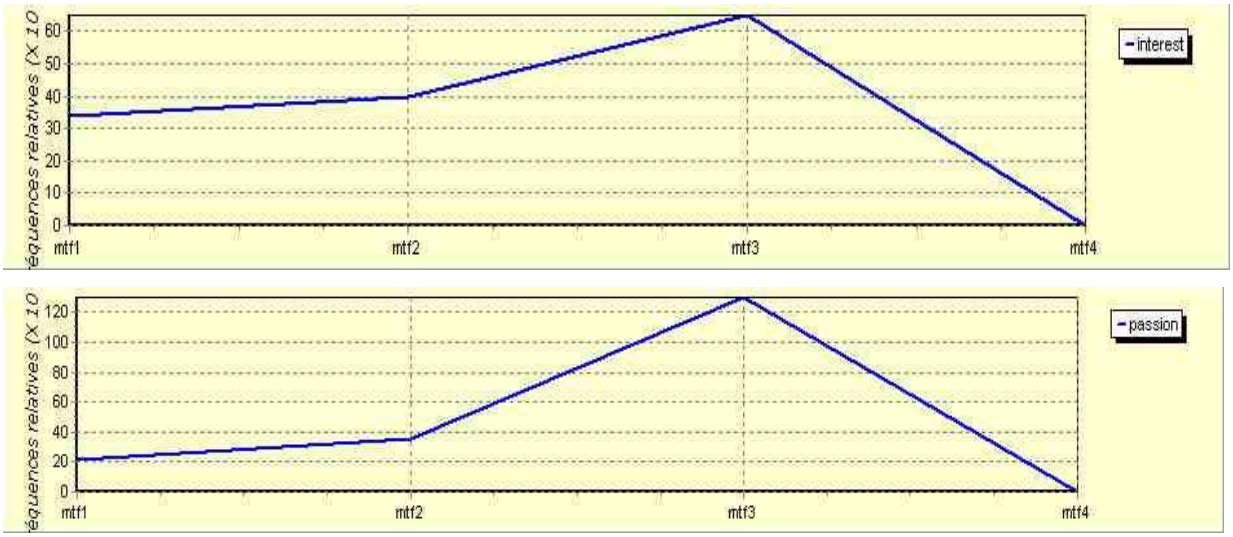

Figure 4 : Les motifs des futurs enseignants

Ce stagiaire évoque le plus souvent son amour pour les enfants et espère travailler soit comme enseignant, soit dans les organismes consacrés au bien être de l'enfant. Il est peu motivé par les facteurs extérieurs de son champ et n'envisage pas sa formation comme un simple gagne pain. Toutefois, en ce qui concerne le motif, nous n'avons pas trouvé des différences significatives entre les stagiaires des autres disciplines (sciences vs lettres).

Il apparaît également que le motif pour suivre une formation d'enseignant diffère selon le niveau de formation. Nos questionnaires révèlent par exemple que même en fin de formation (soit avant ou après le stage professionnel), 36% des stagiaires évoquent le « manque d'options » comme motif contre 14% des stagiaires en début de formation. En début de formation, ils sont 64% à témoigner d'une motivation intrinsèque ou altruiste contre 36% en fin de formation :

[26] Nous avons choisi de retenir les enseignants stagiaires de la petite enfance dans notre corpus car même s'ils n'interviendront pas dans les écoles du deuxième degré, ils font parti d'étudiants inscrits dans la faculté d'éducation de *Kenyatta University* et leur formation professionnelle est identique à celle proposée aux autres stagiaires.

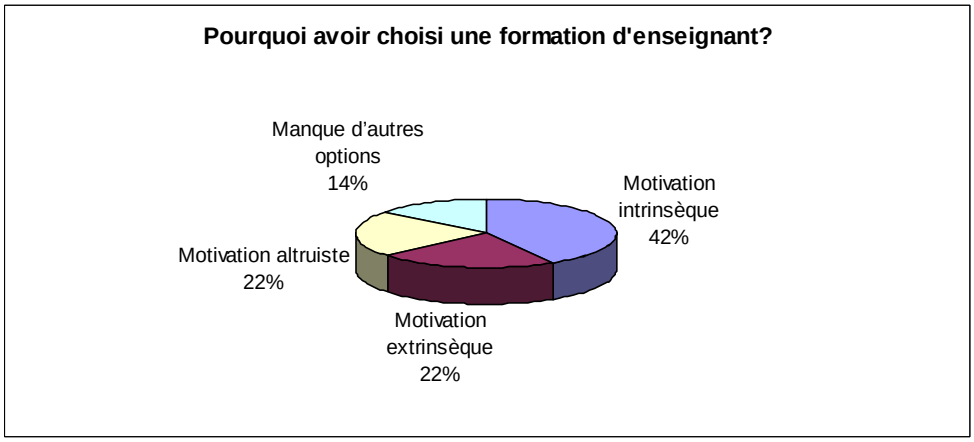

Figure 5 : Motif en début de formation

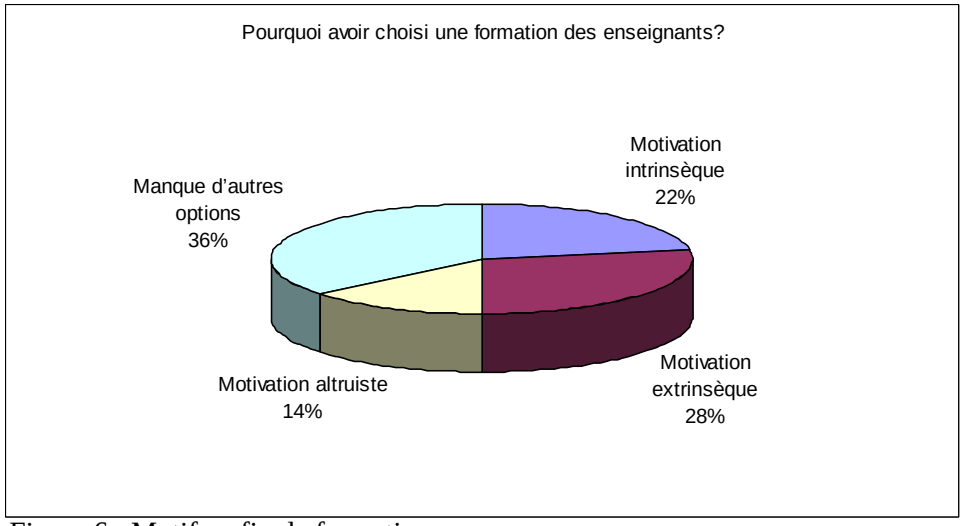

Figure 6 : Motif en fin de formation

Nous avons vu avec Bourdoncle que le métier d'enseignant a dû se battre longtemps pour obtenir un statut professionnel. Une analyse lexicométrique entre les différents niveaux de formation démontre, paradoxalement, que très peu de stagiaires associent le mot « professionnel » au métier d'enseignant et que c'est en début de formation que les stagiaires évoquent le plus souvent enseigner comme une profession égale aux autres.

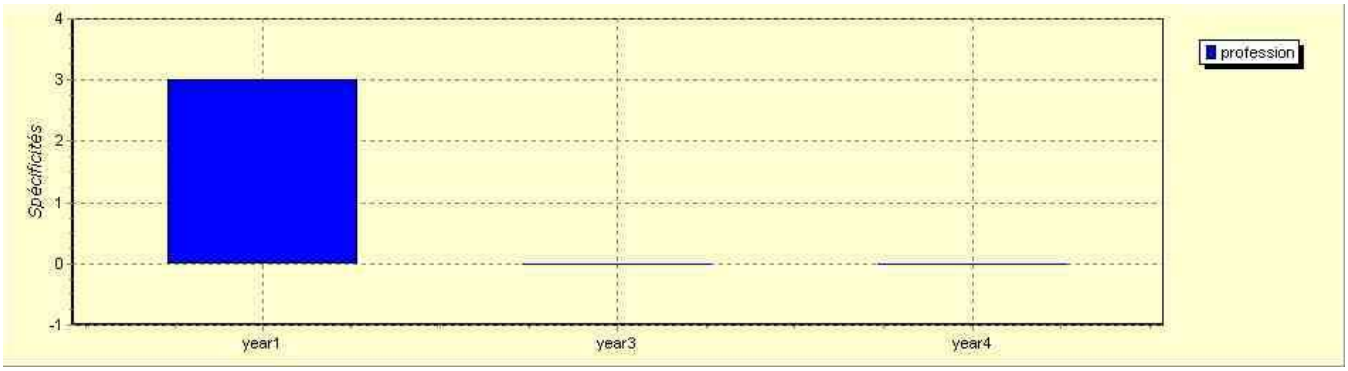

Figure 7 : L'enseignant comme un professionnel

C'est également en début de formation (arts1/sciences1) que l'on considère que le métier de l'enseignant s'est professionnalisé au fil du temps et que l'enseignant a un meilleur statut qu'auparavant :

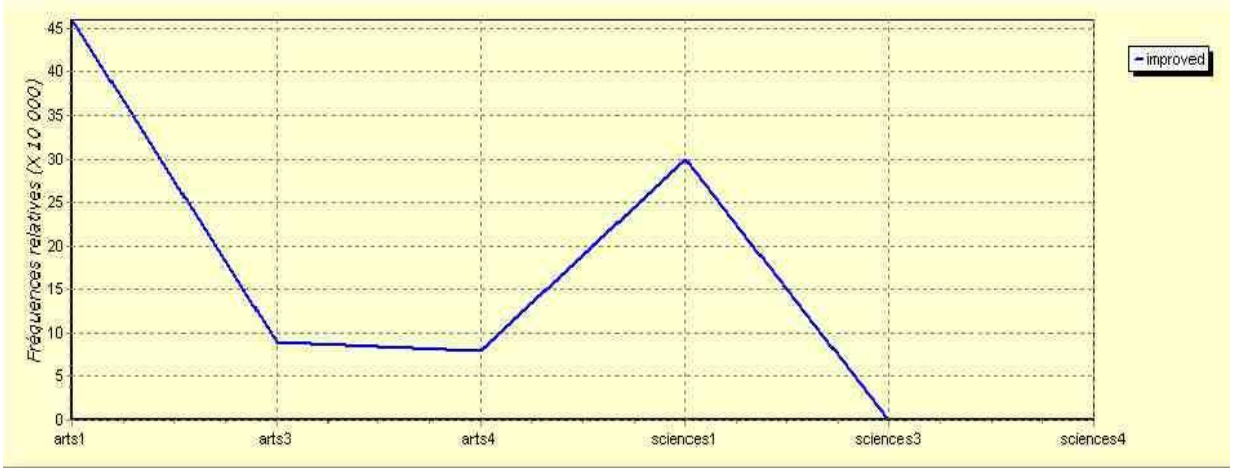

Figure 8 : L'évolution du métier d'enseignant

5.1 Représentations sociales et construction identitaire

Baillauquès (2001) considère qu'avant même d'entrer en formation, les arrivants dans l'institut sont déjà formés. La formation aurait à tenir compte de la vision du maître que le futur enseignant avait élaborée lorsqu'il était élève et qu'il transporte à l'orée de sa formation, sinon au long de sa carrière. Il se peut donc que « l'image du professeur que l'enfant a incorporée lorsqu'il était tenu d'apprendre se re-présente à l'orée du devenir enseignant ». Si les représentations sociales sur la profession enseignante peuvent provenir des souvenirs d'enseignants stagiaires, elles peuvent également être le résultat de ce que Moscovici (1961) appelle les connaissances « du sens commun ». En d'autres termes, ces représentations sociales proviendraient également des interactions sociales de tous les jours

(société, medias, etc.). Une analyse lexicométrique des questionnaires concernant l'avis des futurs enseignants sur la profession nous donne une première indication des représentations liées à cette profession :

Fréquence élevé		Fréquence faible	
Forme	**Fréquence**	**Forme**	**Fréquence**
Not	51	Worthwhile	1
Noble	42	Worst	1
But	33	Undefined	1
Other	29	Theoretical	1
Good	22	Technical	1
People	19	Specialisation	1
Low	15	Social	1
Compared	11	Sadly	1
Pay	10	Revised	1
Remuneration	10	Quality	1
Job	8	Pride	1
Only	8	Professionalization	1
Poor	8	Planner	1
Demanding	7		
Paid	7		
Paying	7		
Salaries	7		
Society	6		
Calling	6		
Lost	6		
Important	5		
Interesting	5		
Standards	5		
Down	4		

Tableau 22 : Avis sur la profession enseignante

Une analyse sémantique de ces résultats nous permet de mettre en évidence trois postures des stagiaires que nous avons qualifié de l'enseignant la victime, l'enseignant le coupable et l'enseignant le sauveur :

REPRESENTATIONS POSITIVES	REPRESENTATIONS NEGATIVES	
L'enseignant le sauveur	**L'enseignant la victime**	**L'enseignant le coupable**
Noble Good Calling Interesting Important	Not (noble) Low Compared Other Remuneration Pay (paid, paying) Poor Demanding Salaries Society Lost Down	

Tableau 23 : Analyse sémantique - Avis sur la profession enseignante

5.1.1 L'enseignant : la victime

De plus en plus, on entend dire que le métier d'enseignant est plus complexe aujourd'hui, qu'avec les nouvelles techniques et la facilité d'accès à l'information, l'élève d'aujourd'hui n'est plus comme l'élève d'hier et que l'enseignant doit savoir accompagner ce « nouveau élève » dans son apprentissage. En effet, le système éducatif connait aujourd'hui des nouvelles évolutions et des remises en question. Or, l'enseignant se trouve souvent face à des nouvelles situations qui nécessitent des interrogations en ce qui concerne son rôle au sein d'une institution scolaire.

De nos jours, le débat sur la place de l'école dans la socialisation de l'enfant est un débat récurrent. Les rôles autrefois divisés entre la société (la famille) et l'école sont aujourd'hui exclusivement réservés à l'école et donc à l'enseignant.
Cette nouvelle division des tâches se heurte à la résistance de la part d'une bonne partie d'enseignants stagiaires qui n'acceptent pas cette « nouvelle carte ». La socialisation de l'enfant, ou plutôt les questions sur celui qui doit assumer ce rôle donnent place à la déception car l'enseignant ressent un abandon de la part de la société, ce qui alourdit sa tâche et l'oblige à assurer seul l'éducation sociale d'apprenants: « Le rôle d'un enseignant aujourd'hui est pénible. La société ne s'occupe plus d'éduquer l'enfant ; l'enseignant reste seul à le faire » (féminin, avant stage, questionnaire).

Les racines de cette résistance sont ancrées dans le fait que l'absence d'un partage égal de la tâche de socialisation alourdit le travail de l'enseignant. La société, et surtout la famille immédiate, sont alors considérées comme ayant abandonné leur rôle de transmission des valeurs sociales à leurs enfants. L'alourdissement des tâches résulte également des évolutions récentes au sein du système éducatif kenyan. En effet, l'instauration de la gratuité de l'école primaire en 2003 a mené à la surcharge des classes et nombreux enseignants sont aujourd'hui face non seulement à des très grands effectifs mais également à des classes très hétérogènes. Toutefois, si les stagiaires évoquent la surcharge des classes suite à la démocratisation de l'éducation comme un grand problème, il est nécessaire de préciser que celui-ci concerne principalement les enseignants du premier degré. Il est aussi important d'évoquer que la plupart des stagiaires qui parle de surcharge n'ont jamais enseigné. Cette vision de l'enseignant débordé ne provient pas alors d'une expérience réelle mais plutôt d'une représentation liée aux contextes personnels du stagiaire.
D'autre part, l'enseignant stagiaire qui s'inscrit dans cette posture considère que la profession est peu estimée. On est ici face aux sujets qui vivent mal le fait de suivre cette profession qu'ils considèrent peu ou pas appréciée par la société. La rémunération est également considérée insuffisante pour le

travail effectué, ce qui renforce l'image d'une profession peu apprécié. Si certains parlent de la profession comme une « profession noble », pour la majorité, être enseignant égale avoir « un sale boulot ». Cette vision négative de l'enseignant soulève les sentiments de déception. Les racines de cette déception sont ancrées dans le fait que les enseignants au Kenya n'ont plus « leur place » dans la société d'aujourd'hui, une place qui autrefois leur donnait une supériorité sociale. Finis sont les jours où le simple fait d'être enseignant donnait une certaine légitimité. Aujourd'hui, les enseignants sont obligés de vivre la dégradation de l'image de leur profession, de s'adapter à ce nouveau regard, ce qu'ils acceptent difficilement, en se référant sans cesse à un monde enseignant disparu :

«… l'enseignant n'est plus ce qu'il était »… « Face aux autres professionnels, l'enseignant est considéré comme un bon à rien. Il y a quelques années, tout le monde savait que enseigner était une profession noble » (masculin, avant stage, questionnaire)

Les sujets vivent alors ce métier comme un métier qui demande beaucoup trop de l'enseignant et qui souffre d'un manque d'estime. Mais si l'on parle des enseignants qui refusent ce rôle ou le vivent comme un « fardeau », il faut parler de ceux qui acceptent ce rôle et l'envisagent plutôt comme un rôle très important; un rôle qu'ils doivent assumer. Ces derniers se trouvent dans le profil de l'enseignant, le sauveur ; on y reviendra un peu plus tard dans ce chapitre.

La représentation de l'enseignant comme victime révèle le cas de « l'enseignant malgré lui » auquel beaucoup d'enseignants dans ce profil répondent. *L'enseignant malgré lui* c'est celui qui ressent le fait d'enseigner comme une « profession imposée ». Il n'a pas choisi d'être enseignant. Dans ce cas, trois profils existent :

a) L'enseignant stagiaire qui voit la formation d'enseignant comme un levier vers d'autres professions

Les étudiants qui s'inscrivent dans cette logique n'envisagent pas être enseignant même s'ils poursuivent une formation d'enseignant. Ils vivent leur formation comme importante, voire, nécessaire pour pouvoir accéder aux autres professions telles que le journalisme, le travail social, les relations publiques... Or, ce n'est pas la formation en soi qui est méprisée mais plutôt la profession d'enseignant :

« ... je crois que l'éducation, et surtout l'éducation que l'on reçoit en formation d'enseignant à KU (*Kenyatta University*) génère des compétences dans tous les champs et non uniquement dans l'éducation parce qu'on reçoit une très bonne formation de base. C'est une très bonne formation de base... on fait de la psychologie uniquement en éducation, et cette psychologie peut nous permettre de faire autre chose et de ne pas devenir enseignant. Or, la formation d'enseignant à KU génère les compétences dans tous les champs, tous les champs » (Adelaide, avant stage, p 421)

b) L'enseignant stagiaire qui accepte, abattu, son « destin »

Dans ce profil, on trouve l'étudiant qui se trouve « bloqué », qui ne voit d'autre choix que de devenir enseignant. Même s'il n'a pas choisi cette voie, il se voit devenir enseignant par le simple fait qu'il reçoit une formation à cette fin, et qu'il est donc formé dans ce but. Le sentiment d'impuissance est fort :

« Cela ne me gène pas. Il faut que j'accepte qu'au Kenya… ce qu'on fait c'est 'vouloir ce que l'on trouve et non trouver ce que l'on veut'. Alors, on se trouve quelque part sans trop le vouloir, vous voyez? C'est comme ça que ça marche ». (Brian, masculin, avant stage, p 350).

Est également présent un sentiment de culpabilité qui résulte du fait que l'étudiant ressent de ne pas avoir été « assez bon », d'avoir déçu. Le futur enseignant se croit en échec scolaire et voit donc le fait de suivre cette formation comme résultat direct de son échec. A cet égard, le témoignage de ce stagiaire est éloquent :

«... je n'ai jamais souhaité devenir enseignant mais j'ai décidé de suivre cette formation parce que mes résultats ne m'ont pas permis de faire ce que j'avais envie de faire ; enseigner était un de mes derniers choix. Ma priorité était de faire de la médicine mais je n'ai pas pu, mon deuxième choix était la comptabilité, le troisième l'enseignement. Après avoir échoué à décrocher les deux premiers, j'ai décidé de choisir la troisième option. Etant donné que je suis aujourd'hui en formation d'enseignant, je vais postuler pour un poste d'enseignant car en fin de compte, c'est à l'enseignement que je suis formé » (Douglas, après stage, p 481)

c) L'étudiant qui n'a pas choisi cette formation au départ, mais qui, au cours de sa formation, développe un intérêt pour la profession.

Si l'enseignant stagiaire dans ce profil n'a pas volontairement choisi cette formation, il développe un intérêt pour la profession, un intérêt qui mène à la modification de ses représentations de départ en ce qui concerne la profession. Ce stagiaire espère alors intégrer la profession malgré ses réserves antérieures :

« … au départ je me disais, parce que je fais des études de comptabilité...en privé... je me disais que si cela ne marche pas, je pourrais toujours aller voir ailleurs, vers le monde du commerce et puis je me suis dit... 'Est-ce que je veux vraiment passer toute une journée dans un bureau ? signer des documents et faire je ne sais pas quoi sur l'ordinateur tandis que je pourrais aller dans une classe [...]. Je ne sais pas à quoi m'attendre mais peut être ça sera moi, de mauvaise humeur ... ou ça sera eux qui n'auront pas envie d'apprendre le jour là. Mais tous les jours, ça sera une nouvelle expérience. Alors je me suis dit que cela me semblait une meilleure chose à faire, non ? Et puis à long terme, je crois que cela vaut vraiment la peine ». (Jessica, avant stage, p 437)

Tandis que pour certains la motivation est liée à la profession en soi, pour d'autres, elle est liée aux facteurs extrinsèques : l'individu se donne alors une raison pour intégrer la profession et évoque la souplesse, les vacances, la facilité de trouver un emploi et ainsi de suite.

5.1.2 L'enseignant : le coupable

Comme dans le cas de l'enseignant comme victime, ce stagiaire ressent sa formation comme une imposition et non comme un choix personnel, mais si ces deux profils se rapprochent, ils diffèrent du fait que pour le profil « enseignant victime », c'est principalement les conditions de travail qui sont jugées difficiles contrairement au profil « enseignant coupable », qui considère que c'est l'enseignant lui-même qui est « peu désirable ».

L'étudiant qui s'inscrit dans cette logique n'envisage pas intégrer la profession enseignante. Pour lui, l'enseignant n'est plus gardien des normes socioculturelles : «… l'enseignant n'est plus ce qu'il était » (masculin, avant stage, questionnaire).

L'enseignant est alors critiqué pour son incapacité à répondre aux attentes des élèves. Il est critiqué pour ne pas s'intéresser au bien être de ses élèves mais plutôt à leur performance lors des examens

nationaux ; ici, l'enseignant est d'abord un transmetteur de savoirs disciplinaires. Le stagiaire ressent une dégradation de l'image de l'enseignant, une dégradation qui selon lui est liée au fait que l'enseignant n'est plus crédible comme gardien des normes de la société ; il n'est plus un modèle d'émulation : « L'enseignant d'aujourd'hui ne se soucie pas de son élève » (masculin, après stage, questionnaire). Les enseignants sont donc à l'origine de cette dégradation ; c'est leur faute ; « ils ne sont plus comme avant » (Ibid.). La profession d'enseignant et le professeur d'aujourd'hui sont alors méprisés, ce qui rend difficile la construction d'une image positive de soi comme enseignant.

« Oui, il y a une grande différence (entre les enseignants du passé et l'enseignant d'aujourd'hui). Si on regarde le passé, les enseignants étaient respectés parce qu'enseigner était une profession noble. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas. Certains facteurs ont contribué à cela. On trouve que certains enseignants... dans certaines sociétés, on trouve que les enseignants manquent de moralité, on trouve que ces enseignants ont des relations romantiques avec leurs élèves... on a tous entendu parlé d'élèves enceintes de leurs enseignants... on trouve que certains enseignants sont alcooliques et tout cela détruit l'image de l'enseignant » (Patrick, après stage, p 492)

Il est sans doute important d'évoquer ici la dissociation apparente du métier d'enseignant de l'étudiant qui correspond à ce profil. Jugée de manière distanciée, le futur praticien met une distance entre lui et ceux qui exercent le métier d'enseignant. Il exprime ses sentiments comme spectateur, critique du corps enseignant, et non comme acteur.

5.1.3 L'enseignant : le sauveur

Enseigner, diraient certains, est la profession la plus noble qui soit. C'est en tout cas le point de vue partagé par les sujets qui s'inscrivent dans cette posture :

« Ce n'est pas vraiment ce que j'ai appris ici mais je ne sais rien... il y a ceux qui me demandent 'pourquoi es-tu aussi passionnée pour devenir enseignante? Qu'est-ce qui te passionne autant?' Et je leur dis que c'est un privilège d'enseigner, d'être devant les gens et de les enseigner, et si je fais bien mon travail, c'est quelque chose qu'ils vont toujours apprécier … alors, je ne sais pas, je me suis dit que lorsque je serai devant ma classe, je vais tout donner - pas un quart, pas un demi – je vais tout donner » (Jessica, avant stage, p 148).

Ces sujets partagent la conviction que c'est grâce à l'enseignant que « le monde tourne rond ». Il existe ici un sentiment de pouvoir qui émane de la conviction de jouer un rôle très important, un rôle central, non seulement sur le plan économique mais aussi sur le plan social de tout un peuple. L'enseignant est alors considéré comme un savant qui permet à tout individu de trouver sa place dans la société. Egalement avancée est l'idée qu'enseigner est une vocation :

« Enseigner c'est bien mais cela dépend avant tout de la vocation... il faut beaucoup de patience alors il faut que ça soit une vocation » (Agnes, après stage, p 213).

Les sujets ici évoquent la théorie de la sélection naturelle et décrivent le fait d'enseigner comme « un métier non ouvert à tous » : « La formation est importante mais… globalement c'est important mais c'est mieux quand on est né enseignant… la formation s'ajoute alors sur vos qualités" (George, avant stage, p 160). Considéré comme un métier sélectif, les individus dans cette posture défendent la notion qu'il faut être « choisis » pour mener à bien ce travail. Le futur enseignant a donc le sentiment d'être parmi les « élus ».

Tandis que certains stagiaires rejettent le rôle de "conseiller" au sein des institutions scolaires et le considèrent comme un rôle qui n'est pas le leur, les futurs enseignants dans cette posture embrassent ce rôle et le vivent comme un signe de professionnalisation du métier de l'enseignant. Or, on trouve d'une part l'enseignant stagiaire qui se plaint de l'alourdissement de ses tâches et de l'autre, le stagiaire qui s'approprie son rôle de psychologue et le considère important afin de devenir un enseignant plus efficace : « un enseignant doit guider et conseiller ses élèves ; c'est un des rôles centraux de l'enseignant ». (Douglas, après stage, p 202). Nous reprendrons ce rôle de guide et conseilleur dans le chapitre qui suit.

Malgré leur conviction qu'enseigner est une profession noble, les enseignants stagiaires dans ce profil évoquent la nécessité de valoriser la profession et de la rendre plus « professionnelle ». Paradoxalement, si ces stagiaires évoquent leur amour pour les enfants et pour la profession, quand interrogés sur les métiers qu'ils souhaitent intégrer, une bonne partie parle des métiers hors de l'enseignement. Il apparaît alors qu'il existe des conflits intra personnels chez les sujets ; ces conflits sont encore plus évidents quand le sujet parle, par exemple, d'un « métier noble mais 'bizarre' ». Comme les sujets qui s'inscrivent dans le profil de l'enseignant comme victime, les stagiaires dans ce profil ressentent un manque d'estime pour la profession. Se pose alors la question : parler d'enseigner comme une profession noble, est elle une tentative à définir une image positive de soi des stagiaires

concernés ? Il se peut que oui ; cette tentative à définir une identité sociale gratifiante est encore plus évidente à travers le discours. En effet, l'analyse d'entretiens met en lumière l'existence de ces représentations conflictuelles qui coexistent chez les futurs enseignants et surtout chez ceux qui s'inscrivent dans ce profil de l'enseignant comme sauveur. Curieusement, même parmi ces stagiaires qui expriment une image plutôt positive de l'enseignant, leurs discours trahissent leur vision de l'enseignant comme un « semi-professionnel » :

« Quand j'ai intégré le lycée, (…) j'étais surprise de voir comment se comportaient les enseignants. Ils étaient dans un autre monde… dans ces grandes écoles, les enseignants sont fiers; c'est comme s'ils n'étaient plus enseignants ». (Jennifer, après stage, p 475)

Il semble important de souligner le fait que si les postures de l'enseignant victime et l'enseignant coupable sont majoritairement présentes parmi les stagiaires en fin de formation, la posture de l'enseignant « sauveur » se trouve le plus souvent parmi les stagiaires débutants. Il apparaît alors que la vision plutôt positive de la profession enseignante que l'on trouve à l'entrée en formation n'est pas partagée par les stagiaires en fin de formation. Il est fortement probable que l'interaction avec les autres étudiants inscrits dans d'autres filières et la comparaison sociale qui en résulte modifie les représentations de ces futurs enseignants :

« Il existe beaucoup de stéréotypes sur le métier de l'enseignant du genre enseigner c'est mauvais... avec le temps, on trouve, quand on intègre cette profession, que même si on était passionné [au départ, avec le temps] on n'a plus envie d'être enseignant... (On se dit) c'est pour les pauvres... et puis on se dit, 'j'ai envie de suivre cette formation uniquement pour pouvoir accéder aux autres professions'. Alors, dans beaucoup de cas, même si on est enseignant, il y a quelque chose qui nous dit, 'enseigner n'est pas mon travail, ce n'est pas un travail pour les gens de ma classe' » (Anonymous, avant stage, page 223)

Le groupe apparaît alors comme un lieu de changement. L'influence réciproque des individus en interaction mène à la normalisation. Des nouvelles normes sont alors progressivement mises en place ; ces normes dictent des cadres de références et le partage d'un point de vue commun (Aebischer et Oberlé, Ibid.). La décision d'opter pour un groupe autre que son groupe d'appartenance est liée au fait que l'individu « estime qu'un groupe de non appartenance est susceptible de lui apporter plus de prestige et de reconnaissance sociale que le groupe d'appartenance auquel il le compare » (Ibid., p 51).

Ces représentations négatives de la profession semblent apparaître principalement quand le sujet concerné possède une vision de sa profession comme étant peu valorisée et « sans grand intérêt » comparée aux autres professions. Ce manque de prestige (réel ou imaginé) apparaît alors comme un noyau figuratif qui alimente la vision du futur enseignant à l'égard de son métier et détermine la vision du soi qu'il développe. Malgré la posture qu'il soutient (victime, coupable, sauveur), pour bon nombre de stagiaires, intégrer la profession enseignante reste un dernier choix. Ce n'est pas parce que l'on parle d'une profession « noble » que l'on souhaite pour autant l'intégrer. Cette profession est jugée de manière distanciée, ce qui révèle l'absence d'une identité enseignante. C'est cette représentation de la profession comme peu prestigieuse qui permet aux stagiaires de justifier à soi et à autrui leur choix professionnel qui se situe hors du champ d'enseignement. Si certains voient dans l'enseignant un membre clé de la société et se considèrent avant tout des enseignants en formation, pour la plupart, il n'existe pas un biais pro-endogroupe. En d'autres termes, les enseignants stagiaires portent un jugement défavorable pour leur propre groupe et ceci est particulièrement apparent parmi les sujets qui s'inscrivent dans les postures de victime et de coupable. Cette vision est en grande partie liée au conflit qui existe entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Comme le constate justement Dubar (2007), l'existence de ces deux postures - l'idéal du moi et le moi idéal - peuvent être à la fois complémentaires et contradictoires.

Si l'on se permet d'évoquer ici quelques différences constatées, il semble impératif de souligner que n'étant pas une étude longitudinale, il est impossible de comparer ces stagiaires entre eux. Afin d'évaluer l'évolution des stagiaires, il nous a semblé nécessaire d'effectuer des interrogations supplémentaires. A cette fin, une deuxième série d'interrogations a été effectuée. Rappelons qu'au Kenya, le stage se déroule une fois, à la fin de la formation théorique. Les stagiaires ont alors été interrogés avant leur entrée en stage, et puis après leur sortie de stage. Nous ne nous attarderons pas sur les aspects méthodologiques qui sont détaillés dans le chapitre précédent (chapitre IV). Les résultats de cette deuxième série d'interrogations seront présentés dans le chapitre suivant.

5.2 La cohabitation difficile de « l'identité pour soi et l'identité pour autrui »

Nous avons vu que pour Abric (2001), un objet existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. Autrement dit, chacun élabore une image de soi en accord avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent (Mead, 1934 ; Dubar, 1991; Tickle, 2000). Un individu se représenterait alors sa place sociale par rapport à l'image réelle ou imaginée de la société dans laquelle il se trouve et selon la place

socialement construite qu'il occupe par rapport à l'autre (Abric, Ibid. ; Festinger, 1954). Nous avons constaté cette référence à l'autre dans le discours des stagiaires :

« Dans la société, l'enseignant a une très mauvaise image… des fois, je pose la question à mes élèves : « qui voudrait être enseignant ? » et je trouve que personne… il n'y a aucun élève qui est intéressé par la profession. Cela prouve que l'image de l'enseignant dans la société n'est pas positive ». (Issa, après stage, p 467)

C'est à travers cette référence à l'autre que l'on constate le rôle que joue autrui dans la construction identitaire des futurs enseignants. A la question de ce qu'ils pensent de la profession, bon nombre de personnes interrogées ont fait état des raisons intrinsèques et ont décrit enseigner comme une profession noble. En revanche, quand questionnés sur ce qu'ils pensent être l'avis d'autrui sur la profession, enseigner devient alors une « demie profession » : « *Pour la société, l'enseignant est simplement un raté* » (masculin, avant stage, questionnaire).

C'est à travers ces paradoxes qu'apparaît la difficulté des stagiaires à réconcilier leur identité pour soi et l'identité qu'ils perçoivent comme attribuée aux enseignants. Les conflits qui émergent s'ancrent dans le fait que même si la valeur de l'enseignant est valorisée positivement par le futur enseignant, selon lui, elle l'est beaucoup moins par autrui. Les représentations sociales ambivalentes qui se manifestent font apparaître des tensions fortes qui existent entre une profession considérée idéale et la représentation sociale négative qui est socialement construite. Ce discours d'un stagiaire à la fin de sa formation en témoigne :

« C'est un peu difficile... J'ai beaucoup aimé les mathématiques et les sciences physiques au lycée…mais on se disait 'on ne veut pas être enseignant, on ne peut pas. Enseigner, ce n'est même pas une profession qui mérite attention'. Mais maintenant, je suis ici, et je me rends compte que je suis en formation d'enseignants… ». (Veronica, Dernière année avant stage, p 307)

C'est à travers ces représentations paradoxales (Moscovici, 1986) que nous avons pu identifier les *zones muettes* (Guimelli et Deschamps, 2000). Ces zones représentent la partie des représentations qui n'est pas exprimée par le sujet dans des conditions normales de production. Quand interrogé sur ce qu'il pense de la profession, le stagiaire parlera alors d'une profession honorable, mais quand on lui demande de parler de ce qu'il pense être la vision d'autrui, il évoque une profession peu prestigieuse et non valorisée. C'est l'existence de ces représentations paradoxales qui mène aux conflits identitaires et

alimente le désir d'une transformation identitaire. Ainsi, un stagiaire qui a une image plutôt positive de la profession tentera tout de même une transformation identitaire car il préfère se distancier d'une profession qui est selon lui, valorisée négativement. La tension qui émerge est alors liée à l'existence des représentations conflictuelles qui guident le choix professionnel du sujet. Ce discours d'un stagiaire à la fin de sa formation en témoigne :

« … ces derniers mois, j'observais ce que font mes parents; ils sont tous deux enseignants. Et puis j'ai aidé un ami à corriger ses copies. Et je me suis rendu compte que c'est beaucoup de travail et le salaire n'en vaut pas la chandelle … les 10000 shillings qu'ils gagnent sont pour enseigner, superviser, évaluer et corriger ; je n'ai pas envie de gagner ça. Et pourtant, j'adore enseigner. Il y a un moment, j'ai donné des cours bénévolement pour un lycée d'orphelin, et j'ai adoré le faire… (Veronica, Ibid., p 305)…pour moi, ce sont deux choses conflictuelles » (Ibid., p 306)

Enseigner devient alors un métier à éviter à tout prix. Cette vision négative de la profession est d'une part liée aux conditions de travail considérées difficiles (manque de matériels pédagogiques, bas salaires, conditions difficiles de travail) :

« Je voyais ma mère, depuis très longtemps, elle enseigne à l'école primaire, et quand elle rentrait elle avait toujours l'air fatigué et la plupart des parents ne vous apprécie même pas, ils n'arrêtent pas de surveiller si vous êtes arrivé à l'heure à l'école... si vous étiez en retard, que faisiez-vous?... S'ils ont contribué à donner l'argent à l'école, est-ce que vous l'avez utilisé chez vous ?... c'était une longue liste de problèmes liés à l'enseignement alors même si vous vous donnez entièrement à l'enseignement, si vous vous engagez, personne vous apprécie » (Agnes, après stage, féminin, p 501).

D'autre part, elle provient d'une image fortement dégradée :

« Ma grande mère n'aime pas les enseignants. Quand j'ai décidé de suivre cette formation elle m'a posé la question 'que fais-tu à l'université ?' et quand j'ai répondu que j'étais en formation d'enseignant, elle m'a dit 'oh non, mon grand, pourquoi fais tu cela ?' et puis elle a commencé à citer les cas des enseignants, 'il y a untel qui est enseignant, aujourd'hui il est en prison pour avoir violé un élève, et puis il y a …' elle a commencé à me raconter les mésaventures des enseignants » (Patrick, en fin de formation (après stage) p 492).

Selon Dubar (2007), l'identité pour soi et l'identité pour autrui sont non seulement inséparables, mais sont également liées de façon problématique. Il constate justement que la construction identitaire est « un résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Ibid., 109). Autrement dit, l'individu est confronté à un double processus ; le premier concerne l'identité attribuée par autrui (société, media, institutions etc.) et le deuxième l'identité qu'il s'attribue lui-même. Il doit alors faire face à une double exigence. Nos résultats révèlent alors les premiers paradoxes qui mettent en lumière l'existence des identités conflictuelles. Si dans l'ensemble les stagiaires parlent de l'enseignant comme un notable, et même certains vont jusqu'à lui attribuer un statut messianique, ils évoquent en même temps la vision d'autrui qui est souvent négative (peu d'estime, raté, échec, non professionnel, dernier option, etc.). Or, même parmi les stagiaires qui parlent d'une motivation intrinsèque, il est peu surprenant de constater qu'ils ne souhaitent pas intégrer la profession d'enseignant. En effet, il apparaît qu'il existe un grand décalage entre ce que pense le stagiaire de sa formation et de sa profession, et ce qu'il pense être le point de vue d'autrui sur cette même profession. L'individu développe alors des liens conflictuels qui sont alimentés par l'incompatibilité de sa vision du métier et celle d'autrui. Le stagiaire se trouve alors confronté à deux forces opposées qui jouent un rôle dans son choix final d'intégrer la profession ou non.

Encore une fois, nous avons constaté que selon le niveau d'études, les différences existent sur la représentation de la profession de l'enseignant. Tous les stagiaires, à tous les niveaux, évoquent un salaire insuffisant comme un des facteurs clés négatifs de la profession. Toutefois, pour le stagiaire en fin de formation, l'image négative semble influencer sa vision de la profession. En début de formation, ils sont 27% à évoquer une image négative associée à la profession contre 40% en fin de formation. Paradoxalement, ce sont les stagiaires en début de formation qui n'ont aucune expérience réelle du terrain qui parlent des conditions de travail difficile (23 %). Le stagiaire en fin de formation n'évoque que peu ces conditions comme facteur négatif de la profession (8%). Les tableaux ci-dessous en témoignent :

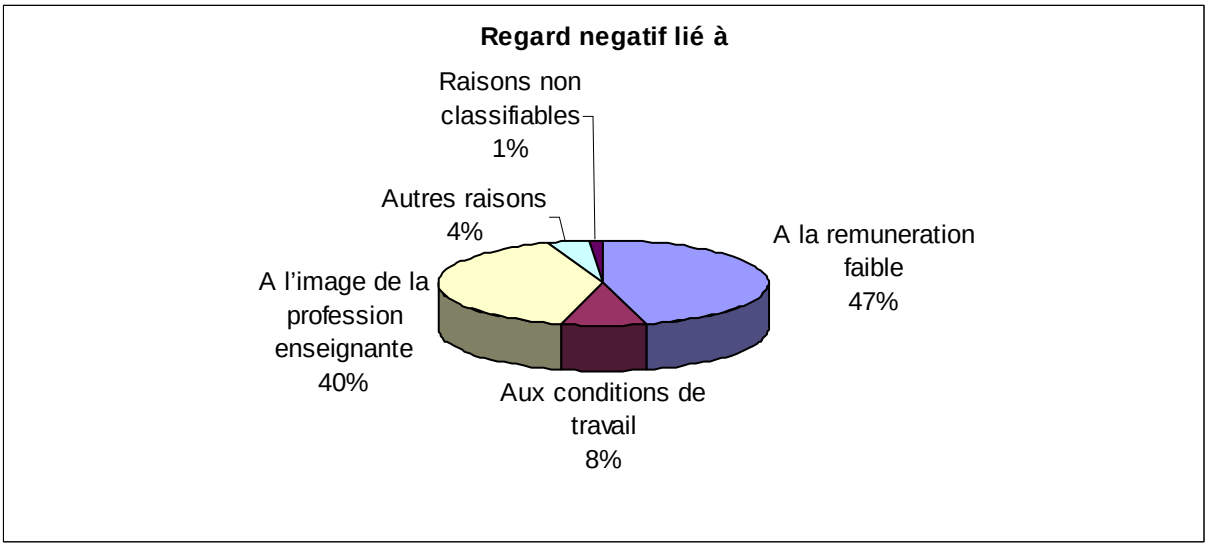

Figure 9 : Facteurs négatifs de la profession selon les stagiaires en fin de formation

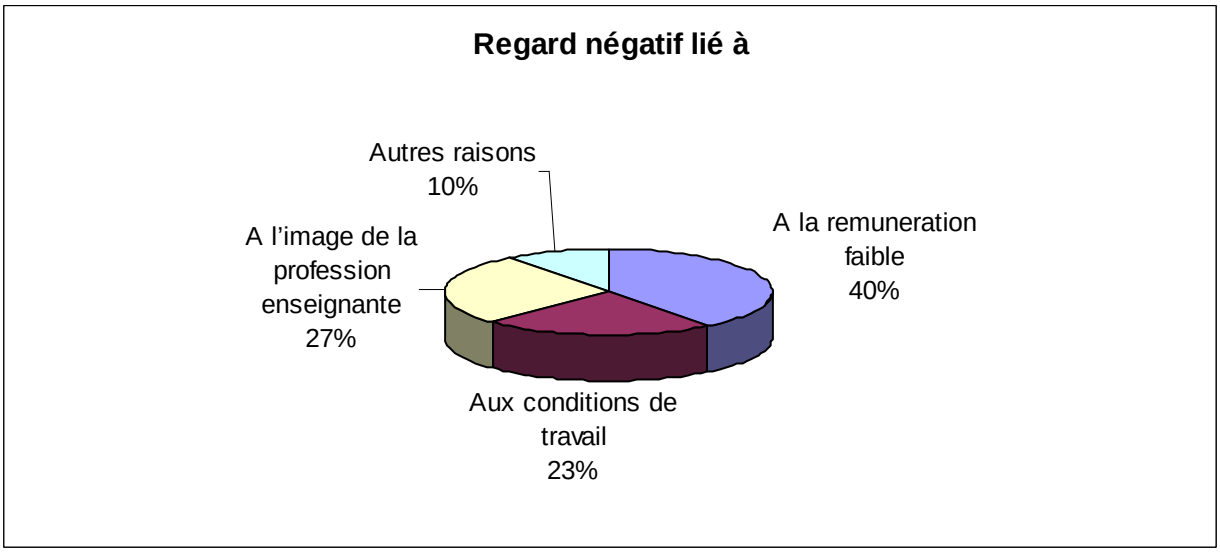

Figure 10 : Facteurs négatifs de la profession selon les stagiaires en début de formation

5.3 Les stratégies de la construction identitaire

Nous avons vu que la difficulté à laquelle le futur enseignant est confronté pour s'insérer naît de la nature même de sa perception de l'image de l'enseignant qui est essentiellement négative. Si le groupe d'enseignants est le groupe d'appartenance, il n'est souvent pas le groupe de référence. Ceci est lourd de conséquences en termes de construction identitaire. Le fait que la représentation sociale de la profession enseignante est liée à celle d'échec socioprofessionnel semble constituer un obstacle à la

construction identitaire. En effet, un décalage semble exister entre la vision de l'enseignant professionnel et les représentations sociales tenues par les stagiaires sur la profession enseignante.
Toutefois, c'est n'est pas parce que le métier d'enseignant est dans l'ensemble considéré comme étant peu prestigieux qu'il est méprisé de tout les enseignants stagiaires. En effet, il semble que contre cette image négative, les futurs enseignants tentent de faire face en mettant en avant des stratégies différentes.
Notre analyse dévoile ces stratégies que les futurs enseignants mettent en place afin de construire une identité positive de soi. Ce sont ces stratégies qui semblent être inscrites dans une histoire personnelle qui dictent l'engagement de l'individu dans la profession. Autrement dit, les sujets interrogés semblent être déjà en possession d'un projet identitaire et leur engagement est alors en fonction de ce projet. Rappelons que « la manière dont l'individu s'oriente dans le présent dépend de la façon qu'il a d'anticiper l'avenir » (Aebischer et Oberlé Ibid., p 107). Aebischer et Oberlé constatent justement qu'il existe, parmi les individus, une dimension imaginaire qui « vise à combler l'écart entre ce qui existe et ce qui est souhaité (…) « La dimension imaginaire portée sur les groupes les constitue donc soit comme refuge contre une réalité insatisfaisante, soit comme des lieux de transformation de cette réalité » (Ibid., p 108).

Nous avons vu que selon Khaddouri (2003), il existe quatre types de dynamiques identitaires. Le premier, *la dynamique de continuité identitaire* concerne les sujets qui sont satisfaits de leur identité actuelle et qui s'inscrivent alors dans une trajectoire de continuité. Le second, *la dynamique de transformation identitaire* concerne les sujets qui démontrent une certaine insatisfaction de leur identité actuelle et qui souhaitent construire une nouvelle identité. *La dynamique de gestation identitaire* correspond aux individus qui n'ont pas une vision claire de ce qu'ils souhaitent devenir. Selon Khaddouri (Ibid.), cela peut correspondre à une souffrance identitaire ou peut être le résultat d'une rétrogradation professionnelle. Pour le dernier type, *la dynamique d'anéantissement identitaire*, il s'agit de personnes qui sont dans une démarche d'anéantissement de leur soi. L'individu est alors sans énergie ni ressort.

Notre analyse s'intéresse principalement aux deux premières dynamiques soit, la dynamique de continuité identitaire et la dynamique de transformation identitaire car ce sont les dynamiques qui représentent le mieux notre corpus.

5.3.1 La dynamique de continuité identitaire

La dynamique de continuité identitaire se trouve le plus souvent parmi les enseignants stagiaires qui s'inscrivent dans la posture de l'enseignant comme sauveur. L'engagement en formation résulte d'un choix rationnel et conscient car le stagiaire considère qu'il est soi même à l'origine de son choix professionnel. Le stagiaire considère également qu'il intègre une profession importante :

« L'enseignant est très important dans la société. Dans ma communauté et surtout dans mon village, les enseignants sont très respectés, je dirais qu'ils sont les plus respectés de tous… tout enfant, une fois son éducation secondaire terminée est conseillé d'intégrer la profession.» (Francis, avant stage, p 352).

On est alors face à un sujet qui démontre une motivation intrinsèque et qui s'inscrit dans une dynamique individuelle, c'est à dire, il démontre des sentiments identitaires (sentiment de cohérence, d'appartenance, de continuité…). Pour lui, enseigner est une profession noble.

5.3.1.1 Enseigner, une profession noble

L'idée généralement soutenu dans le monde francophone est le suivant - tout métier a sa part de noblesse. Il suffit de chercher « métier noble » sur internet pour se rendre compte qu'il existe des définitions bien différentes de ce qu'implique un métier noble. En revanche, dans le monde anglophone, enseigner est souvent considéré comme une des plus nobles professions qui soient. Ainsi, 65% des premiers résultats sur *google* concernant « *noble profession* » évoque l'enseignant, contrairement aux résultats français qui évoquent enseigner uniquement dans 20% des cas.[27] Il est alors sans surprise que cette référence de l'enseignant comme étant un notable est très répandu parmi les enseignants stagiaires au Kenya. C'est cette image d'une profession noble qui permet la construction d'une identité positive. Ce qui fait la noblesse de l'enseignant c'est que quelque part, il renonce aux récompenses matérielles pour se consacrer entièrement à ses élèves ; dans notre enfance, nous avons souvent entendu les enseignants dirent : « la récompense de l'enseignant est aux cieux ». Toutefois, on constate que la vision que se font les stagiaires sur leur profession diffère selon les rôles qu'ils envisagent être ceux des futurs enseignants. On peut alors distinguer trois profils :

a) L'éducateur

Comme l'ont témoigné des stagiaires dans la posture « victime » traitée auparavant, la majorité des stagiaires ne se réjouissent pas de ce rôle d'éducateur. En effet, être enseignant éducateur demande une

[27] Recherche google effectué le 17 février 2011 sur les deux premiers pages de résultats

implication totale de l'enseignant dans sa pratique. La noblesse de la profession, pour ceux qui considèrent que l'enseignant est un éducateur avant tout, provient principalement du fait qu'il n'est pas seulement un transmetteur de savoirs disciplinaires mais s'occupe de tout aspect du développement de ses élèves (social, physique, psychologique, culturel, etc.) :

« Aujourd'hui, la transmission de savoir n'est pas l'unique fonction de l'enseignant. Il doit également éduquer l'apprenant sur les sujets variés et importants pour la vie en société tels que comment se protéger du SIDA, comment gérer les relations sexuelles, comment cuisiner, nettoyer, etc. Cette éducation qui était autre fois assurée par les membres de la famille fait aujourd'hui partie des matières enseignées à l'école telles que l'éthique sociale, la biologie, les sciences domestiques, etc. » (féminin, avant stage, questionnaire, p 48).

b) Le pédagogue/didacticien

L'objet principal du stagiaire qui envisage le rôle de l'enseignant comme pédagogue est la transmission de savoirs. L'enseignant est alors, avant tout, un spécialiste des mathématiques, des sciences, de la géographie, du français…

« Moi je suis enseignant de géographie. Mon premier rôle, mon rôle le plus important est d'enseigner la géographie. Il faut que j'arrive à aider l'apprenant à construire des compétences en géographie et pour le faire, il faut que je choisisse les bonnes méthodes, les méthodes qui mettent les élèves à l'aise, et qui leur permettent d'apprendre, d'apprendre dans les meilleures conditions possibles. » (Jones, en fin de formation, (après stage) p 456)

Ce stagiaire reconnait que la qualité de la relation qu'il entretient avec ses élèves est au cœur du succès de sa transmission. « Il faut employer les bonnes méthodes d'enseignement… il ne faut pas être strict pour permettre l'interaction facile avec les élèves et pour pouvoir identifier leur besoins et les assister comme il faut » (Ibid.).

c) Le savant

Le savant est le stagiaire qui possède l'image de l'enseignant comme celui qui détient tout le savoir. Ce stagiaire s'inscrit dans une logique traditionnelle que Freire (Ibid.) nomme « l'éducation bancaire ». Celle-ci consiste à traiter l'apprenant comme un *tabula rasa* et considère que seul l'enseignant possède

des connaissances qu'il doit transmettre. Or, ce stagiaire ne considère pas l'enseignement comme une co-construction de savoir (Montandon, Ibid.) mais plutôt comme une transmission d'un concepteur vers un récepteur.

« Je crois qu'en étant enseignant, mon rôle est d'aider les élèves pour pouvoir les amener de l'inconnu aux choses connues. Alors en général, c'est ça mon rôle parce que quand je rentre dans une classe, je suis certain que les élèves me regardent… je suis la seule source d'espoir… alors mon rôle, c'est de transmettre les connaissances qui peuvent leur permettre d'avancer d'un point à un autre » (Peter, stagiaire en fin de formation (avant stage) p 289).

Néanmoins, il est nécessaire de préciser que si les stagiaires dans ces trois profils souhaitent intégrer la profession une fois leur formation terminée, pour une grande partie, ce n'est que pour un certain temps. Pour le dire autrement, enseigner s'inscrit dans leurs projets personnels mais de façon temporaire :

« Au début, il faut que je pratique comme enseignant. Et puis, avec le temps, je peux intégrer d'autres professions mais au départ, il faut vraiment que j'enseigne ». (Mary, en fin de formation (avant stage) p 304)

On voit ici apparaître des conflits identitaires qui résultent du fait que le métier idéalisé est considéré insuffisant sur le plan socioéconomique. Selon Blau (1985), cette posture témoigne d'un manque d'engagement. En effet, pour lui, le désir de rester dans sa profession malgré l'existence d'opportunités dans d'autres champs professionnels est indicatif de l'engagement d'un sujet. Le degré de perception de l'activité professionnelle comme facteur principal qui permet de satisfaire les besoins importants contrairement aux activités non liées à l'emploi actuel est également indicatif de cet engagement.

A travers cette posture on constate la notion d'un « métier noble mais difficile», une notion partagée par une bonne partie des stagiaires qui s'inscrivent dans la logique de continuité identitaire. Si ces sujets manifestent une forte motivation pour leur formation et leur profession, il apparaît qu'ils sont, pour la plupart, dans une dynamique « défensive ». Ainsi, à travers notre analyse, on découvre des sujets qui cherchent la préservation identitaire. La fonction identitaire selon Abric (Ibid.) sert à la construction et au maintien de l'identité d'un groupe social. Or, les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Elles permettent l'élaboration d'une

identité sociale compatible avec les valeurs socialement et historiquement déterminées. Pour dire autrement, la signification attribuée à l'objet, et l'identité que l'on se construit par la suite est en fonction des contextes sociaux, historiques et culturels et varie d'un groupe à un autre. Cette fonction identitaire a été mise en lumière par plusieurs chercheurs (Mugny et Carugati, 1985, Jodelet, Ibid., Moliner 2001). Mugny et Carugati (Ibid.) ont par exemple démontré le rôle que jouent les représentations sociales de l'intelligence parmi les groupes d'enseignants dans la régulation des conflits identitaires. Ces représentations sociales permettent, selon eux, d'élaborer des identités sociales gratifiantes. Pour Moliner (2001), cette notion renvoie à la construction d'une réalité sociale sous une forme compatible avec les valeurs et les intérêts d'un groupe donné. C'est cette fonction identitaire qui influence la comparaison sociale dont l'objectif est de sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance.

Or, ces représentations sociales influencent les relations que l'on entretient avec autrui. Ainsi, la représentation sociale de la profession comme étant noble parmi les enseignants stagiaires interrogés a une fonction d'identification car elle permet aux individus inscrits dans la logique de la continuité identitaire de construire une identité sociale gratifiante (Mugny et Carugati, Ibid.). Toutefois, grâce à nos résultats, on aperçoit une tentative à préserver une identité valorisée positivement mais considérée menacée par le regard d'autrui.

5.3.1.2 Enseigner, un métier à défendre

Si l'enseignant stagiaire s'engage activement dans sa formation, c'est parce que quelque part, il perçoit celle-ci comme un moyen de préserver une identité « menacée ». En d'autres termes, on est face à une identité groupale de défense où on se bat pour montrer que l'on est aussi bien que l'autre. Selon ce stagiaire, cette « menace » provient principalement du regard (imaginé) d'autrui sur sa profession. Cette référence à l'autre est omniprésente dans le discours des sujets qui s'inscrivent dans cette dynamique. S'ils apprécient leur profession et la considèrent importante, ils ont besoin que la société partage ce même point de vue. Selon eux, l'enseignant est peu apprécié du grand public malgré son rôle important au sein de la société. Dans ce climat de frustration, l'enseignant stagiaire exprime un besoin de se référer à l'autre :

« Il faut en parler… il faut le dire à tous qu'enseigner, ce n'est pas pour les ratés qui n'ont pas pu faire la médecine, le droit ou l'architecture… » (Jennifer, en fin de formation (après stage) p 475).
Les racines de cette frustration sont ancrées dans un souvenir des « meilleurs jours » :

« Tout ce que je sais c'est qu'avant, l'enseignant était respecté. L'enseignant d'aujourd'hui n'est plus respecté. Je ne comprends pas pourquoi ». (Patrick, en fin de formation, après stage, p 492).

Si le stagiaire considère l'image de l'enseignant comme étant fortement dégradée, il déplore surtout le système social qui selon lui est largement responsable de l'image ternie de l'enseignant. C'est ce système défectueux qui permet aux étudiants peu qualifiés mais ayant des moyens financiers importants d'accéder à la formation comme candidats privés. En effet, il est aujourd'hui possible de suivre les mêmes cours dans une université publique mais tandis que certains étudiants sont dans le parcours public (sélectionnés selon leurs performances lors des examens nationaux de fin d'études secondaires) d'autres sont inscrits dans le parcours privé parce qu'ils n'ont pas eu les résultats nécessaires pour intégrer la formation, mais grâce à leurs moyens financiers, ils ont pu y accéder. Ces « candidats privés » sont alors jugés être responsables des conditions de formation difficiles :

« … il y a cette question d'étudiants 'classiques' et puis les étudiants 'privés'. Je crois qu'il faut séparer les deux, les étudiants publics doivent être formés séparément des étudiants privés. Sinon, le gouvernement doit créer des institutions non universitaires pour ceux qui ne sont pas qualifiés… parce qu'aujourd'hui la formation n'est plus la même. Les classes sont trop larges, les enseignants peu nombreux. Quand l'enseignant assure ses cours, tout ce qu'il fait c'est nous donner des notes et puis, il nous demande de travailler en groupe, des groupes allant jusqu'à une quinzaine de membres…je ne dis pas que ceux qui ne sont pas qualifiés ne doivent pas aller à l'université, je dis juste que l'on ne doit pas être mélangé ». (Jones, en fin de formation (après stage), p 465)

On est alors dans une situation de révolte et de concurrence. Si ces candidats « non qualifiés » sont le premier « ennemi » de ce futur enseignant, le deuxième est l'étudiant peu impliqué :

« Il y a ceux qui suivent cette formation non parce qu'ils voulaient le faire mais parce qu'ils n'avaient rien d'autre à faire. Alors ils vont en classe parce qu'il le faut (pour le diplôme). Et beaucoup n'y vont même pas ; la seule fois qu'ils y vont c'est pendant le stage ». (Mary, dernière année (avant stage), p 302)

Ces étudiants qui semblent ne pas adhérer aux normes du groupe enseignant (ils sèchent les cours, ils ne s'investissent pas, ils n'ont aucun intérêt pour la profession enseignante) sont alors exclus du groupe et considérés comme membres étrangers du cercle professionnel d'enseignants. On voit apparaître ici l'effet Primus Inter Pares (Codol, 1975). En effet, pour Codol, les membres d'un groupe

peuvent tenter de se différencier en démontrant qu'ils sont, eux-mêmes, les plus conformes aux normes du groupe (conformité supérieure de soi). Ceux qui s'identifient avec le groupe d'enseignants stagiaires tentent alors de rendre le groupe plus attrayant visant ainsi une identité sociale positive en se différentiant de ceux qui à leur yeux « ne méritent pas d'être enseignants ». On voit ici une tentative de professionnisme (Bourdoncle, 1991, 2000), ce qui correspond à la défense de la profession et des intérêts du métier dans le but d'amener une reconnaissance sociale à sa profession.

Ce groupe se compose d'étudiants qui considèrent le groupe d'enseignants comme leur groupe d'appartenance. Ceux-ci se conforment donc aux normes du groupe et adhèrent aux règles plus ou moins définies pour former un « professeur efficace ». Le sujet qui s'inscrit dans une dynamique de continuité identitaire penserait alors être meilleur que les autres parce qu'il est un enseignant stagiaire modèle ; il assiste aux cours régulièrement, il prend ses travaux personnels au sérieux, il fait de la recherche pour compléter ses cours, etc. En d'autres termes ce stagiaire reconnaît l'importance de la formation dans son parcours professionnel. Ce sujet possède alors une représentation sociale positive de sa profession mais est également conscient des représentations peu flatteuses d'autrui sur sa profession. Pour lui, la profession reste avant tout, une profession noble.

Pour le stagiaire qui s'inscrit dans l'optique de la continuité identitaire, la formation permet avant tout de développer les compétences liées à l'enseignement.

«... il y a certaines choses qu'il faut apprendre. Par exemple, je vais parler de la linguistique. La linguistique et la grammaire. Il y a certaines choses que ... lorsqu'on posait certaines questions à notre enseignante au lycée, elle savait répondre... si vous n'êtes pas enseignant, vous ne pouvez pas répondre parce que vous n'aurez pas cette connaissance de base, cette connaissance qui permet de savoir pourquoi un verbe est transitif et cet autre verbe ne l'est pas. Il comprend... voila pourquoi la formation est essentielle » (Mary, avant stage, p 300)

La formation permet alors d'une part de développer une connaissance académique liée à la maîtrise d'une matière et d'autre part, elle mène au développement des compétences professionnelles qui permet de bien assurer la fonction d'enseignant. Si pour une bonne partie des stagiaires qui s'inscrivent dans cette logique la formation est un atout considérable, pour d'autres, c'est surtout la formation académique qui permet la maîtrise d'une matière donné qui est importante. Par exemple, pour Mary (supracité) qui a déjà effectué quelques séances d'enseignement bénévolement lors de ses vacances scolaires, elle a besoin d'apprendre la linguistique et la grammaire mais non l'éducation car elle «

connait déjà comment enseigner » (Mary, Ibid., p 300). Nous avons trouvé cette même représentation parmi la posture de l'enseignant comme sauveur où les stagiaires ont fait référence aux « compétences innées » pour enseigner. Toutefois, la majorité des stagiaires dans cette optique reconnaît l'importance de la formation professionnelle dans la construction de leur identité enseignante.

5.3.2 La dynamique de transformation identitaire

La dynamique de la transformation identitaire apparaît lorsque l'individu se trouve face à une dissonance à laquelle il faut trouver une solution afin de maintenir une identité positive de soi. Le sujet exprime alors une résistance qui émane du fait que la personne qu'il est considéré être (l'identité héritée) n'est pas en accord avec la personne qu'il souhaiterait devenir (l'identité visée) (Khaddouri, 1996). En d'autres termes, le sujet se trouve face à une tension identitaire qui résulte du fait qu'il appartient à un groupe qu'il valorise négativement, et souhaite intégrer un groupe de référence qu'il valorise positivement. Cette insatisfaction de son état actuel que révèle notre analyse, apparaît lorsque l'individu qui s'inscrit dans cette dynamique de transformation identitaire éprouve une grande difficulté à réconcilier ce qu'il considère être son identité héritée (enseignant) à son projet personnel (ce qu'il aurait souhaité être). En effet, à travers son discours, on retrouve cette notion d'une cohabitation difficile entre l'image de soi, et l'image d'autrui, auparavant révélée par les questionnaires.

Les représentations sociales, disent Aebischer et Oberlé (2007), « sont produites et partagées par des sous groupes qui socialisent leur membres à partir d'enjeux et d'intérêts parfois conflictuels » (p 149). En d'autres termes, il peut y avoir plusieurs représentations d'un objet selon son groupe d'appartenance, des représentations qui peuvent être conflictuelles et qui peuvent coexister à un moment donné. Lorsque ces représentations sont conflictuelles, elles peuvent mener à une « crise identitaire » qui émane du fait que « l'identité pour soi » n'est pas en accord avec « l'identité pour autrui ».

On voit alors apparaître deux résistances envers la profession de la part du stagiaire qui s'inscrit dans cette dynamique de transformation identitaire. La première est une résistance d'ordre psychologique. Cette résistance consiste à mettre en question sa situation actuelle, à la repenser. Les racines de cette résistance se trouvent dans le fait que le sujet considère que son identité héritée (identité enseignante) est éloignée de l'identité qu'il souhaite construire. Un deuxième aspect de cette résistance relève

d'expériences antérieures, des expériences qui rappellent les souvenirs douloureux pour le sujet et qui mènent à la révolte :

« Je n'ai jamais aimé les enseignants. Depuis mon enfance, je déteste les enseignants. J'avais un enseignant qui nous frappait… chaque fois qu'elle rentrait en classe, elle disait 'lorsque mon cours est terminé, vous serez tous en pleurs »… j'ai détesté l'éducation. » (Martha, en fin de formation, (après stage) p 509).

La deuxième résistance est la résistance d'ordre sociologique. Cette résistance est liée au désir de maintenir des relations interpersonnelles et a pour objectif la réduction des conflits identitaires. Le sujet va alors se distancier de la profession, même si c'est pour lui la profession idéale, pour respecter les normes de son groupe d'appartenance.
Il apparaît alors que ces deux résistances jouent sur la façon dont le sujet s'engage en formation. En effet, face à un désir d'une transformation identitaire, la distanciation apparait comme réponse à l'image professionnelle négative

Selon Turner (1982), la mobilité sociale est une des stratégies qu'un individu peut mettre en place pour pouvoir faire face aux représentations sociales négatives. Il peut alors quitter le groupe physiquement (Bourgeois (1998) parle d'abandon) ou psychologiquement. Si quitter le groupe physiquement est la façon la plus facile de renoncer à la profession, elle n'est pas la méthode préférée des stagiaires. En effet, dans un système éducatif hautement compétitif, l'individu qui laisse sa place n'a aucune garantie de trouver une autre formation universitaire, sauf s'il est prêt à s'offrir une formation dans une université privée. Les stagiaires prennent alors une distance d'ordre psychologique ; pour eux, ils sont en formation universitaire et non en formation initiale d'enseignant. Autrement dit, le stagiaire envisage sa formation, non comme une formation professionnelle menant à la profession d'enseignant mais plutôt comme une formation qui permet l'obtention d'un diplôme universitaire. Il prend alors ses distances par rapport à la profession qu'il juge incompatible avec son projet d'identité personnelle.
Nous sommes ici face aux sujets qui témoignent d'une motivation extrinsèque, et qui ont pour objectif de développer une identité positive. Pour le sujet, l'engagement en formation prend alors les significations différentes en fonction de son projet personnel. Pour l'individu qui considère que la formation mènera à une conversion professionnelle, on remarque l'engagement dotée d'une valence positive. Pour l'individu qui n'est pas convaincu de l'importance de la formation dans son projet personnel, on se trouve face à une valence neutre. Notre analyse a mis en évidence deux formes que prend cet engagement :

5.3.2.1 La passivité active

Lorsqu'un individu éprouve une dissonance entre son identité « héritée » et l'identité qu'il vise, dit Bourgeois (Ibid.), il peut alors mettre en œuvre un processus de blocage qui aura pour objectif la résolution de cette dissonance. Une fois le processus d'apprentissage bloqué, l'individu peut alors opter pour la sortie, ce qui peut se manifester par un abandon ou l'absentéisme. L'abandon, comme déjà évoqué est rarement un choix plausible pour l'étudiant kenyan. Or, dans notre cas, nous sommes face aux sujets qui, face à la dissonance éprouvée s'engage de façon très passive dans la formation. En conséquence, même en étant inscrit en formation d'enseignant, le sujet n'adhère pas aux normes attendues d'un enseignant en formation et démontre un non conformisme assez important. Si cette passivité se manifeste à travers son absentéisme, le sujet ne va jamais jusqu'à l'abandon. Toutefois, il sèche la plupart de ses cours mais suit de très prés l'évolution du semestre pour pouvoir rendre ses évaluations à temps et participer aux cours auxquels son absence risquerait de lui faire perdre son diplôme. Son motif s'exprime alors sur un mode utilitaire. Nous avons qualifié ceci de la *passivité active*. La passivité active est le fait de faire le strict minimum pour pouvoir accéder à une chose considérée nécessaire, voire importante. Mias (Ibid.) parle d'une implication passive représentée dans les discours comme un *aquoibonisme* –A quoi bon m'investir ? Ou encore une forme de retrait symbolique de la sphère étudiée. Cette implication négative renvoie à un flou identitaire.

Nous pouvons supposer que les motifs d'enseignants stagiaires qui ont influencé leurs choix de départ à intégrer la formation d'enseignant sont liés à leurs représentations de la profession et influenceront dans un premier temps leur façon d'aborder la formation, et puis, leur engagement en formation. Ainsi, un stagiaire qui au départ évoquait une motivation intrinsèque ou altruiste serait plus conscient de tout ce que la formation pourrait lui apporter, contrairement au stagiaire qui ressent cette formation comme une obligation et serait donc moins investi ; nous supposons alors que ce dernier vit sa formation comme un « passe temps » avant de décrocher autre chose plus en lien avec son projet personnel et/ou professionnel. Nos résultats ne vont pas forcement dans ce sens. En effet, le motif apparaît comme un indicateur, certes, mais non comme un indicateur clé de l'engagement en formation. On trouve alors que même parmi les stagiaires qui ne souhaitent pas intégrer la profession et qui s'inscrivent dans la logique de l'enseignant comme victime ou coupable, il peut y avoir un engagement en formation lié au projet personnel de l'enseignant stagiaire et surtout à ce qu'il croit que la formation peut lui apporter. Nous sommes alors face aux stagiaires qui gèrent activement leurs parcours professionnel.

5.3.2.2 De la passivité à la gestion active du parcours professionnel

Si la passivité est une réponse au non-choix exprimée par certains stagiaires, pour d'autres, la formation permet de construire un projet professionnel, même si celle-ci n'était pas forcément parmi leurs premiers choix.

Cette reconstruction prend deux formes ; pour certains sujets, on constate une résignation ou une acceptation de cette nouvelle profession. Pour le deuxième groupe, la profession est rejetée mais la formation, considérée un atout professionnel, est modifiée pour être en accord avec un projet personnel. Le sujet tente alors de valoriser son image personnelle grâce à une réinterprétation de sa formation. Il est, par exemple, non en formation d'enseignant, mais plutôt un spécialiste dans un champ donné. Nous avons trouvé cette même stratégie parmi certains stagiaires dans la dynamique de *continuité identitaire* mais tandis que ces derniers aspirent à la profession enseignante (en tant que spécialistes d'une matière donnée), ceux dans la dynamique de la transformation identitaire ne souhaitent pas intégrer la profession. On trouve alors le stagiaire qui justifie sa formation par le fait que c'était le seul moyen d'accéder à son métier de rêve : « le meilleur moyen d'accéder à un diplôme universitaire en français est de s'inscrire à une formation d'enseignant ». (Jennifer, en fin de formation (après stage, p 474)

Le sujet privilégie alors le côté académique de sa formation (Français, géographie, et ainsi de suite.) et même s'il n'accorde que peu d'importance aux matières liées à l'enseignement, il s'investit car pour lui, il faut avoir un bon diplôme pour être crédible sur le marché du travail. Une fois sa formation réinterprétée, le sujet retrouve un modèle identitaire positif et s'engage dans sa formation.

L'engagement en formation est perçu comme un moyen de réaliser la transformation identitaire. Le sujet met alors un effort personnel dans la maîtrise de sa matière. Selon Mias (Ibid.), le sentiment de contrôle renvoie au rapport que le sujet entretient avec son environnement, ce qui influence l'insertion de celui-ci dans son environnement professionnel (identité professionnelle). Bandura (1976) est du même avis. Selon lui, il existe un lien direct entre le comportement d'un sujet et le renforcement subséquent (sanction ou renforcement). On trouve alors un étudiant qui prend en main sa formation, qui trouve le temps en dehors des cours universitaires à réviser et qui cherche à apprendre. Il n'espère pas simplement décrocher le diplôme universitaire, il espère accéder à une maîtrise de son sujet de spécialisation car pour lui, la formation apportera des bénéfices importants. Cet étudiant s'allie à d'autres pour étudier, réviser, approfondir…

« Je me suis rendu compte que l'on ne peut pas s'arrêter aux cours que l'on reçoit, il faut sortir du lot, il faut mettre un effort personnel, on ne peut pas compter uniquement sur les professeurs… pour s'assurer que l'on va dans la direction que l'on souhaite, il faut mettre un effort personnel. C'est à ce moment là que nous avons commencé à former des groupes de conversation avec des amis pour au moins parler français, et puis de temps en temps, nous allons à l'Alliance Française, nous nous procurons de la lecture, nous regardons des films, nous écoutons la radio française. » (Jennifer, en fin de formation (après stage) p 477)

Nous pouvons alors parler d'une implication active. Rappelons que pour Mias, l'implication comporte trois dimensions : le sens, les repères et le sentiment de contrôle. Malgré le fait que le sujet ne s'intéresse pas au parcours qui lui est prédestiné, on voit apparaître ces trois composants. Sa formation prend une signification car elle permet l'insertion professionnelle, son engagement lui permet de se repérer, et il éprouve un sentiment de liberté d'action.
Toutefois, tout enseignant stagiaire qui s'inscrit dans cette logique ne vise pas la maîtrise de sa matière. Pour certains, avoir un bon diplôme, c'est-à-dire, un diplôme avec mention est plus important qu'acquérir des connaissances concrètes. On voit alors apparaître les stratégies qui visent la réussite avant tout.

« Je viens de me rendre compte que tout cela dépend du professeur... on apprend à les cerner... on sait dès le premier jour... il nous dit 'l'évaluation sera uniquement sur mes propres cours alors lisez mes cours' on sait que ce n'est pas la peine d'en faire plus... alors, si on veut réussir les examens, les sujets d'évaluation sont dans ses cours » (Veronica, avant stage, p 310)

Il est alors peu surprenant qu'un étudiant qui a eu une mention très bien dans une matière donné se souvient à peine de ce qu'il a étudié et dit pouvoir « se souvenir d'avoir appris quelque chose dans ce genre » mais ne pouvait pas en dire plus. Il avoue avoir mémorisé pour réussir les examens :

« Oui, c'était comme ça même en première année. J'ai mémorisé et puis j'ai réussi l'évaluation, mémorisé et réussi l'évaluation. Et aujourd'hui je suis en fin de formation et si vous me demandez ce que j'ai fait même le semestre dernier, je ne saurais vous le dire. Et vous savez, il est toujours possible de savoir, si vous regardez les évaluations qui ont été faites les années précédentes, vous pouvez connaitre les sujets qui ont été déjà évalués dans le passé et puis vous pouvez identifier ce qui est susceptible d'être évalué dans les prochains examens » (anonyme, avant stage, p 330)

5.4 La fonction identitaire du noyau central

Selon Abric, le(s) élément(s) du noyau central donnent à la représentation sa signification et déterminent l'organisation de la représentation. Il correspondrait alors aux valeurs auxquelles se réfère un individu et aurait une fonction génératrice (du sens/signification) ainsi qu'une fonction organisatrice. En revanche, les éléments périphériques sont des schèmes organisés par le noyau central et ont trois fonctions ; ils prescrivent le comportement, ils permettent la prise en compte de contextes variables et ils protègent le noyau central (Flament, ibid.). Nous pouvons alors représenter les éléments de la représentation sociale comme suit :

Eléments centraux	Eléments périphériques
▪ Consensuels ▪ Indépendant du contexte ▪ Non-négociable ▪ Stable ▪ Définissent l'identité de la représentation	▪ Périphériques ▪ Différences interindividuelles lié au contexte ▪ Conditionnel ▪ Flexibles/concret ▪ Assurent le fonctionnement de la représentation

Tableau 24 : Les éléments du noyau central

Pour Abric (Ibid.), la fonction génératrice des éléments centraux suppose que ce sont les éléments centraux qui donnent sens à la représentation. Nous avons vu que cette hypothèse est contestée par d'autres chercheurs qui considèrent que les éléments centraux tirent leur signification des éléments périphériques par le fait qu'ils soient contextualisés (Bataille, 2002 ; Moliner, 2005). Bataille parle même d'éléments centraux comme des récepteurs du sens.

A travers les deux dynamiques identitaires, il est possible d'analyser les représentations sociales des stagiaires et les éléments centraux et périphériques qui diffèrent selon la dynamique dont s'inscrit le sujet.

Pour le stagiaire qui s'inscrit dans une logique de construction identitaire, la représentation sociale se construit autour d'une vision positive de la profession. Il possède alors une représentation sociale du métier comme étant noble. La fonction génératrice du sens est ici mise en lumière car c'est cette

représentation sociale de la profession qui permet au stagiaire de donner du sens à son métier et de se construire une image de soi positive. Afin de sauvegarder cette représentation sociale, le stagiaire considère que l'enseignant est un membre clé de la société, voire le plus important, car c'est grâce à lui qu'une société peut avancer d'un point de vue socioéconomique. Les éléments périphériques servent alors à sauvegarder cette image de l'enseignant comme un notable. Nous pouvons récapituler la représentation sociale de ce stagiaire dans le tableau suivant :

Eléments centraux	Eléments périphériques
▪ Noble ▪ Bon	▪ Sauveur ▪ Important ▪ Membre clé de la société ▪ Vocation

Tableau 25 : les représentations sociales (stratégie de continuité identitaire)

En revanche, pour le stagiaire qui s'inscrit dans la logique de la transformation identitaire, nos résultats mettent en lumière le rôle que jouent les éléments périphériques sur le noyau dur. En effet, pour des raisons variées, une bonne partie des stagiaires semble résister à la profession enseignante pour des raisons interindividuelles. Tandis que certains déplorent la situation générale de l'enseignant, d'autres évoquent un métier indésirable. D'autres encore parlent de souvenirs douloureux concernant leurs expériences quand ils étaient élève. Un deuxième groupe dans cette catégorie se compose des stagiaires qui possèdent une vision assez bonne de la profession, une vision qui ne semble pas être en accord avec la vision que détient leur entourage sur la profession. Les zone muettes ont mis en évidence ces représentations ambivalentes et ont démontré que même si ces sujets évoquent « un métier noble », leurs discours trahit leur vraie représentation de la profession comme étant peu prestigieuse : « C'est un métier noble mais pas pour moi ». La résistance observée émane principalement du fait que le sujet considère que son groupe d'appartenance n'est pas son groupe de référence. Contrairement aux stagiaires dans la logique de construction identitaire qui semblent construire du sens à partir du noyau central de leurs représentations, les stagiaires dans la logique de transformation identitaire semblent eux générer du sens des éléments périphériques. C'est cette image négative de la profession, une image construite socialement, qui donne du sens aux éléments centraux et définit la façon dont le stagiaire embrasse la profession.

Eléments centraux	Eléments périphériques
▪ Peu prestigieuse ▪ Mauvaise profession ▪ Semi-professionnel	▪ Vision négative d'autrui sur la profession ▪ Souvenirs douloureux ▪ Conditions difficiles de travail ▪ Rémunération insuffisante

Tableau 26 : les représentations sociales (stratégie de transformation identitaire)

Nos résultats sur l'influence de ces éléments périphériques se rapprochent de notre analyse de questionnaire (association des mots libres avec fil conducteur) comme le démontre le tableau suivant :

Que pensez-vous des conditions de travail de l'enseignant ?

	Rang faible	Rang élevé
Fréquence forte	Mauvais, rémunération insuffisante **(éléments centraux)**	Mal compris, difficile, fatigant **(zone de changement)**
Fréquence faible	Favorable, monotone, Sécurité, encombré, **(zone de changement)**	Dénigré, sans valeur, peu de valeur, facilités insuffisantes, monotone, décourageant, peu de mobilité **(éléments périphériques)**

Tableau 27: Les représentations sociales des stagiaires en fin de formation, avant stage

On sent également l'instabilité de la représentation sociale ; comme témoigne ce stagiaire, une modification d'un aspect de la profession mènerait facilement à une modification de la structure même des éléments centraux de la représentation sociale. Comme le dit Abric (Ibid.), ceci est possible lorsqu'on assiste à une modification radicale qui touche le cœur même de la représentation :

« Nous allons bientôt terminer notre formation et c'est possible de trouver du travail dans une école, mais même si l'on trouve, le salaire peut être 5000 shillings, vous vous rendez compte, toutes ces années à étudier et puis on vous propose 5000 shilling, cela vous semble t'il normal? Si l'on compare avec d'autres gens, on trouve certains qui débutent avec un salaire aux alentours de 50000 shillings… si on nous propose une telle somme, la profession devient très bonne » (Douglas, en fin de formation, après stage, p 483)

C'est à travers cette dynamique que l'on constate le plus l'effet que joue l'image véhiculée de l'enseignant dans la société sur les représentations sociales que construisent les stagiaires. Un aspect important concerne la croyance aveugle aux représentations fausses de la profession. La majorité des stagiaires interrogés ont, par exemple, évoqué la surcharge des classes comme facteur qui freine leur désir à intégrer la profession. Or, même si l'éducation secondaire était rendue gratuite en 2008, seule 300 000 élèves supplémentaires ont été inscrites dans tous le pays et très peu d'enseignants ont dû faire face aux larges classes[28]. En revanche, l'instauration de l'éducation gratuite dans les écoles primaires en 2003 a connu des problèmes importants de surcharge face au large nombre d'élèves inscrits, des surcharges qui ont souvent fait la une des journaux nationaux. Il apparaît alors que lorsque les futurs enseignants évoquent la surcharge des classes, ils se basent plus sur ce qu'ils ont entendu et non sur la réalité de leur situation.

Un deuxième aspect de cette ignorance se révèle ; les stagiaires sont presque unanimes à proclamer que l'enseignant est mal payé mais un seul stagiaire a su dire combien gagnait un enseignant débutant. Pour la majorité, la réponse « je ne sais pas, mais, pas assez en tout cas » était suffisante. Malgré les hausses successives du salaire des enseignants, les stagiaires défendaient le point de vue que les enseignants n'étaient pas suffisamment payés :

« Si l'on regarde la situation économique il y quelques années, on voit que l'enseignant gagnait bien sa vie. Il pouvait satisfaire ses besoins mais aujourd'hui, malgré une situation économique plus difficile, il n'y a aucune hausse de salaire » (Issa, en fin de formation, après stage, p 468).

On découvre alors les discours parfois en dehors des réalités et surtout cette vision romantique du monde du travail : un bon travail c'est celui où on travaille peu mais on gagne bien sa vie. Se pose alors la question : les stagiaires ont-ils simplement une vision simpliste du monde du travail ou sont-ils trop exigeants ? En tout cas, ces stagiaires semblent soutenir une image presque enfantine du monde du travail. Lorsque nous étions élèves, une annonce publicitaire sur les métiers anticipés des enfants « quand je serai grand je serai... » avait fait fureur. Les enseignants se succédaient à reprendre cette publicité en classe et on devait évoquer les métiers que nous aimerions intégrer « une fois grande ». Nous parlions alors de la médecine, de l'ingénierie, du droit ... les métiers que notre entourage nous avait sans doute appris, étaient fortement valorisés, sauf qu'à l'époque nous étions enfants et l'insertion professionnelle n'était qu'un rêve lointain. Pourtant, nos résultats démontrent qu'à l'orée de

[28] (The East African Standard, Jibril Adan, Tuesday 24/06/2008, Kenya : good and bad of free school, http://www.afrika.no/Detailed/16831.html)

l'insertion professionnelle, pour bon nombre des stagiaires, ces rêves existent toujours. Ainsi, un stagiaire en fin de formation d'enseignant qui se spécialise dans la littérature et la grammaire anglaise parlera de vouloir intégrer la médecine ou un autre spécialisé en Swahili et études religieuses parlera de vouloir chercher un emploi d'avocat après sa formation d'enseignant même si tout deux savent qu'ils ne pourront pas intégrer ces professions avec leurs diplômes d'enseignant. Toutefois, il se peut que celle-ci soit une réaction à la déception de ne pas avoir suivi leur premier choix professionnel.

5.5 Retour sur notre première hypothèse

Rappelons que notre première hypothèse s'est particulièrement intéressée à l'objectif de la formation qui vise le développement des valeurs et des attitudes professionnelles. Nous nous sommes donc intéressés aux représentations sociales des enseignants stagiaires sur leur formation et leur profession. Nous avons alors fait l'hypothèse que les représentations sociales des enseignants stagiaires sur leur formation et leur profession les empêcheraient de développer une attitude favorable à la formation initiale et freineraient le développement d'un soi enseignant.

Parlons d'abord de la formation. Nos résultats ont démontré que le développement d'une attitude favorable vis-à-vis de la formation dépend du projet personnel du sujet. Même si bon nombre des stagiaires ne souhaitaient pas intégrer la profession, ils ont tout de même une attitude favorable à la formation initiale. Toutefois, cette représentation positive n'est pas liée au développement des compétences enseignantes mais plutôt au développement des compétences globales qui permettront une insertion professionnelle dans une multitude de champs. Nous avons alors vu que pour une majorité de stagiaires, malgré la représentation de la profession d'enseignant, la formation est avant tout un outil d'insertion professionnelle. Ainsi, malgré la dynamique identitaire du sujet (continuité identitaire ou transformation identitaire), le stagiaire semble s'engager dans sa formation car il connaît la nécessité d'en passer par là. Nous ne pouvons alors pas valider notre première hypothèse qui supposait que l'existence des représentations sociales défavorables de la profession enseignante empêcherait le développement d'une attitude favorable et d'un engagement à la formation proposée.

Le développement d'un soi enseignant parmi les futurs enseignants en formation démontre, en revanche, que l'existence des représentations sociales négatives autour de la profession enseignante empêche effectivement le développement d'un soi enseignant. Autrement dit, une grande majorité des stagiaires ne se projettent pas dans le rôle d'enseignant, ce qui est lié aux représentations sociales négatives qu'ils détiennent de la profession. Nous avons vu que ces représentations sont surtout liées aux contextes sociaux et historiques et mènent souvent au mépris de la profession enseignante. Par

conséquent, une grande partie des stagiaires ne souhaite alors pas intégrer la profession qu'ils trouvent peu prestigieuse surtout quand elle est comparée aux autres professions. Notre recherche a également révélé l'existence des représentations paradoxales, ce que l'analyse d'association des mots a confirmé. Par exemple, concernant les représentations sociales de la profession enseignant parmi les stagiaires en fin de formation, ces contradictions sont clairement apparu :

	Rang faible	Rang élevé
Fréquence forte	Noble, éprouvante, savant, paie, **(éléments centraux)**	Trop de travail, petit paie, fatiguant, conseilleur **(zone de changement)**
Fréquence faible	Guide, mentor, modèle **(zone de changement)**	Peu appréciée, respect, sous-classé, souffrance **(éléments périphériques)**

Tableau 28 : Représentations sociales de la profession enseignante (associations de mots)

Si nous ne pouvons pas valider notre première hypothèse dans sa totalité, il semble que nos résultats valident cette partie de l'hypothèse qui défend l'idée selon laquelle il existerait des représentations défavorables de la profession enseignante qui influencerait la façon dont le futur enseignant construit (ou pas) un soi enseignant. En effet, parmi bon nombre de stagiaires, des représentations sociales positives se trouvent en conflit permanent avec des représentations négatives de la profession.

Si le discours des stagiaires a fait apparaître l'existence d'une image plus négative parmi les stagiaires en fin de formation, il a surtout mis en lumière la difficulté de la formation à amener les stagiaires vers une image positive de l'enseignant. Se pose alors la question, dans quelle mesure une représentation négative influence t-elle le développement des compétences professionnelles ? Pour dire autrement, ces représentations, influenceront t-elles les compétences professionnelles que développe l'enseignant stagiaire ? Joueront t-elles sur son rapport au savoir ? Peuvent-elles avoir un effet sur les objectifs de formation proposée et la façon dont ceux-ci sont atteints ? Peuvent t-elles mener à un décalage entre le programme prescrit et les compétences véritablement acquises ? C'est ces questions qui ont motivé notre deuxième hypothèse ; nous nous y adresserons dans le chapitre suivant.

Le chapitre suivant s'intéresse principalement à cette notion des représentations professionnelles. Autrement dit, nous allons analyser les représentations sociales sur les objets précis provenant du champ professionnel de l'enseignant.

CHAPITRE VI : DES REPRESENTAIONS SOCIALES AUX REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES DU METIER D'ENSEIGNANT

Notre deuxième hypothèse à laquelle s'adresse ce chapitre concerne l'évolution du sens donné à la formation et au métier de l'enseignant. Rappelons que nous avons fait l'hypothèse selon laquelle au fil du temps, des nouveaux éléments provenant de la formation et du stage viennent enrichir les représentations sociales. Nous avons alors parlé des représentations professionnelles (Bataille, Ibid., Piaser, Ibid.) comme étant des représentations sociales qui sont plus informées et plus spécialisées et qui ont un rapport direct avec des objets professionnels précis.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux différences de représentation entre les stagiaires à différents niveaux de formation. Nous avons donc recueilli des informations des stagiaires en début de formation, en fin de formation (avant le stage) et puis après le stage. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés à l'évolution des stagiaires au fil de leur formation. Nous les avons alors interrogé à deux moments précis : avant le stage professionnel et puis toute de suite après la période en stage. Nous nous sommes intéressés, d'abord, à la « professionnalisation » vis-à-vis les objectifs de la formation. En d'autres termes, nous avons structuré ce chapitre autour des objectifs stipulés de la formation de l'enseignant kenyan. Nous nous sommes également intéressés à cette notion identitaire et au développement d'un soi enseignant. Si le soi enseignant et l'attitude envers la profession sont les manifestations de professionnalisme, il nous a semblé également important de s'interroger sur les questions « plus professionnelles ». Autrement dit, nous nous sommes intéressés aux questions liées à la représentation de la compétence parmi ces futurs enseignants. Précisément, nous nous sommes intéressés aux compétences que le futur enseignant doit développer d'un point de vue institutionnel ainsi que personnel. A cette fin, nous nous sommes appuyés sur trois des objectifs de la formation de l'enseignant Kenyan, soit *identifier et répondre aux besoins des élèves*, *centrer l'apprentissage sur l'apprenant et développer des compétences en communication*. C'est à travers ces trois objectifs que nous présenterons ce chapitre.

6.0 Du curriculum formel au curriculum réel : les logiques institutionnelles

Plusieurs chercheurs s'accordent pour définir le curriculum formel comme « un monde de textes » (Perrenoud, 2003 ; Legendre, 2001 ; Robo, Ibid.). Autrement dit, le curriculum formel se décide au niveau institutionnel et/ou gouvernemental à travers les textes et les documents rédigés dans le but de définir des objectifs généraux d'un système éducatif. Selon Legendre (Ibid.), le curriculum englobe

toutes les expériences d'enseignement et d'apprentissage planifiées en vue d'atteindre des objectifs éducatifs précis. En ce qui concerne la formation professionnelle de l'enseignant, le curriculum vise donc à faire acquérir au futur enseignant certaines compétences ou connaissances lui permettant de comprendre son environnement professionnel et d'interagir avec lui. Nous avons vu qu'au niveau ministériel, le curriculum de la formation initiale des enseignants a pour objectif de les former à utiliser les méthodes actives, à jouer un rôle de guide et conseilleur et à développer des compétences en communication. Nous avons également vu que le discours en ce qui concerne les objectifs de la formation des enseignants du secondaire reste assez flou. Or, le curriculum formel démontre que sa conception se situe à la croisée du discours officiel qui laisse une très large place aux institutions intermédiaires à le traduire et l'opérationnaliser, et le discours novateur qui témoigne de l'intérêt du système éducatif à placer l'élève au centre. Dans une institution universitaire et autonome telle que *Kenyatta University*, un discours officiel laisse libre cours à l'institution qui propose, indépendamment, une offre de formation orientée vers la préparation d'une activité professionnelle d'enseignant. Autrement dit, l'institution est largement responsable de la détermination de son programme de formation.

6.1 Les grandes lignes curriculaires de la formation d'enseignants à *Kenyatta University*

Si les politiques éducatives constituent un cadre général qui guide l'acte éducatif, ce sont les institutions de formation qui déterminent les contenus, l'organisation et présentation de ces derniers. En s'appuyant sur les objectifs prescrits par le ministre de l'éducation, cette formation vise à

i) Développer des attitudes professionnelles, de l'engagement et de la compétence parmi les enseignants stagiaires

ii) Développer la notion d'une éducation d'excellence parmi les futurs enseignants

iii) Préparer les enseignants stagiaires pour qu'ils puissent s'adapter à des nouvelles situations

iv) Permettre aux futurs enseignants de développer des intérêts et des compétences personnels

v) Former des stagiaires conscients de l'importance de l'innovation en éducation

vi) Former les enseignants conscients de la citoyenneté, du développement national et de l'égalité sociale

vii) Développer les compétences professionnelles de l'enseignant (communication, compétences professionnelles, connaissances)

viii) Mettre l'enseignant dans un rôle de médiateur et non de « dictateur »

ix) Former les enseignants capables de gérer les relations interpersonnels

6.2 La formation professionnelle de l'université Kenyatta : la sélection et l'organisation de contenu

Comme nous l'avons vu précédemment, la formation professionnelle de l'enseignant proposée à *Kenyatta University* comprend une partie théorique ainsi qu'une partie professionnelle. Nous avons également évoqué les 17 Unités d'Enseignement qu'un enseignant stagiaire est censé suivre en matière d'éducation. Ce sont ces 17 UE qui sont censées préparer « l'enseignant professionnel ». Elles sont divisées de la façon suivante :

LA PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION (EPS)

EPS 103[29]: Introduction à la psychologie

EPS 205: La psychologie de l'éducation

EPS 402: Statistiques et évaluation en éducation

L'ADMINISTRATION ET L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT (EAP)

EEN 100: L'éducation environnementale

EAP 201: La conception des programmes scolaires

EAP 401: L'administration de l'éducation

EAP 403: L'organisation et l'économie de l'enseignement

[29] De manière générale, les chiffres spécifient l'année d'étude. Par exemple UCU 104 est proposé en première année d'études tandis qu'ECT 300 est proposé en troisième année d'études avec l'exception d'ECT 301 qui est le stage pratique qui se déroule à la fin de la formation.

LA COMMUNICATION ET LES TECHNIQUES EN EDUCATION (ECT)

ECT 202: La didactique

ECT 300: Les techniques de la communication

ECT 301: Stage pratique (2 UE car correspond aux deux matières de spécialisation)

ECT 312: La didactique (Sujet A)

ECT 324: La didactique (Sujet B)

LES FONDEMENTS DE L'EDUCATION (EFN)

EFN 102: L'histoire de l'éducation

EFN 203: La sociologie de l'éducation

EFN 302: La philosophie de l'éducation

EFN 402: L'éducation comparée

LES ETUDES PRATIQUES (UCU) – Obligatoire pour tout étudiant

UCU 100: Les techniques de la communication (formation à la recherche documentaire)

UCU 102: L'introduction à l'informatique

UCU 103: Les études critiques et créatives

UCU 104: Les études d'entrepreneur

UCU 105: Le sida et la prévention de l'abus de drogue

6.2.1 Le stage professionnel

Le stage est obligatoire pour tout étudiant inscrit dans une formation d'enseignant du secondaire. Il est habituellement effectué pendant le dernier semestre de la quatrième année et permet de « mettre la théorie en pratique ». Avant de débuter son stage, un étudiant doit avoir terminé tous les ECTS de la série 100, 200 et 300, c'est-à-dire, l'étudiant doit être en dernière année de formation. De surcroit, le candidat doit avoir réussi avec une note d'au moins le grade D (40% à 49%) dans les UE suivants : UCU 100, ECT 202, ECT 300 ainsi que dans les UE consacrées à la didactique. Le stage représente 2 Unités d'Enseignement car il prend en compte les deux matières de spécialisation. Il dure un semestre

(environ 3 mois). Chaque candidat doit être évalué un minimum de trois fois dans chacune de ses matières de spécialisation. La moyenne de ces évaluations donne la note de stage de l'étudiant. Il existe un enseignant chercheur référent qui est chargé du suivi du déroulement du stage. Au sein des écoles, le stagiaire prend en charge une classe ; il est seul à assurer ses cours mais travaille sous la responsabilité de l'enseignant responsable de sa matière de spécialisation, au sein de l'école où il passe son stage (*Kenyatta University, 2008*).

Le curriculum de la formation d'enseignants s'appuie sur les quatre objectifs de la formation stipulés dans les textes officiels. Ainsi les UE du département « C*ommunication et techniques en éducation* » servent à la fois au développement de compétences en communication nécessaires pour le bon déroulement de la classe (la pédagogie, la gestion de la classe) ainsi qu'à la formation professionnelle (la didactique, gestion des outils pédagogiques et didactiques, préparation de cours, stage professionnelle). L'UE *l'histoire de l'éducation* s'occupe de la pédagogie, le deuxième objectif de la formation de l'enseignant. D'autres UE tels que *Le sida et la prévention de l'abus de drogue* et *La psychologie de l'éducation* visent à répondre au troisième objectif de la formation d'enseignants et ainsi préparer l'enseignant pour son rôle de guide et conseilleur au sein du système éducatif.

Le curriculum est relativement ouvert, c'est-à-dire, les professeurs disposent d'une grande marge de liberté quant aux apprentissages, méthodologies et évaluations à mettre en œuvre. Ce programme représente la partie opérationnelle du curriculum en ce qui concerne les compétences à transmettre.

6.3 L'operationalisation du curriculum : le curriculum enseigné

Le savoir enseigné (Meirieu, Ibid., Chevallard, Ibid.), aussi appelé le curriculum réel, est celui qui est professé dans les salles de cours. Perrenoud (Ibid.) constate justement que la manière par laquelle un professeur réalise le curriculum peut être un moyen d'expression de la culture de la société, de l'institution ou de la communauté. De plus, si le curriculum formel « guide » l'orientation de la formation et les contenus « à enseigner », ce qui est actuellement enseigné est le résultat de plusieurs facteurs : le choix du professeur, son adaptation (par exemple, selon le nombre d'étudiants, ses conditions de travail, et ainsi de suite), sa pratique pédagogique, sa philosophie d'éducation et même ses choix personnels. A travers les notes de classe, nous nous sommes aperçus de l'opérationalisation du curriculum. Comme déjà évoqué, notre analyse de notes de classe est fondée sur « les techniques de la communication » ainsi que le stage professionnel, deux unités d'enseignement en lien directe avec « la pratique réelle » du futur enseignant. Les cours en didactique sont proposés en deuxième année de formation et puis en troisième année de formation. Tandis qu'en deuxième année, cette formation est

proposée à l'ensemble d'enseignants stagiaires, en troisième année, elle vise la spécialisation de matière d'enseignement, c'est-à-dire, elle vise l'apprentissage des méthodes didactiques spécifiques à la matière étudiée.

Nous avons également interrogé trois formateurs dans le but de mieux comprendre la formation proposée. Etant donné le faible nombre d'entretiens et la courte durée de chaque entretien, l'analyse de notes de classe sera faite en parallèle avec les entretiens. Les formateurs interrogés interviennent tous dans la faculté d'éducation. Nous allons d'abord présenter de façon assez globale les matières sélectionnées avant de procéder à une comparaison entre le curriculum formel et le curriculum réel. Ensuite, à travers les représentations des futurs enseignants, nous allons analyser ce que les stagiaires retiennent de leur formation et de leur stage. Pour terminer, nous allons croiser le curriculum formel, le curriculum réel et les représentations sociales des enseignants stagiaires en se centrant sur trois des quatre objectifs de leur formation.

6.3.1 La mise en œuvre des leçons – les techniques de la communication

Proposé en deuxième année de formation, cette matière vise l'apprentissage des processus de communication et recommande les outils de communication que l'enseignant peut utiliser lors d'une séance d'apprentissage. Cette unité d'enseignement comprend une formation aux techniques de communication (70% des cours), à la préparation concrète des outils graphiques (20%) et au « micro-enseignement » (10%). Les techniques de la communication sont saisies comme une opportunité pour faire apprendre les différents modèles de communication. Selon un des formateurs interrogés, l'objectif clé de cette unité d'enseignement est de permettre aux stagiaires de comprendre les études qui ont été faites sur la façon dans laquelle les individus communiquent. Pour lui, cette formation est importante car elle permet d'apporter des compétences en communication, ce qui est un objectif clé de la formation initiale des enseignants. Ainsi, on présente au stagiaire les différents modèles de communication. Il est alors censé repérer les caractéristiques nécessaires pour une communication efficace telles que la maîtrise du savoir, l'attitude positive, le rapport avec le contexte socioculturel, etc. Cela dit, notre analyse révèle quelques points qui nous semblent importants de soulever. D'abord, malgré le fait que cette formation soit proposée dans des petits groupes (travaux dirigés), elle est plus proche d'un cours magistral. Or, le stagiaire apprend que les barrières à une communication efficace peuvent être liées à la langue, la différence d'âge, le contenu, la préparation des cours, la gestion de la classe, la didactique, la mauvaise utilisation des outils d'apprentissage, les différences socioculturelles et socioéconomiques, les attitudes et le bruit. Il apprend aussi que ces barrières peuvent être de forme psychologique, physiologique ou environnementale. Ainsi, les notes de classe parleront des techniques

de la communication sans apporter un éclairage sur l'activité de l'enseignant. Autrement dit, les notes préconisent que, pour éliminer et/ou réduire les barrières à la communication, l'enseignant doit « pratiquer l'écoute active et renforcer ses élèves de façon positive (« très bien, bien, excellent, sourire, écrire la réponse de l'élève au tableau, s'approcher de l'élève qui répond, etc. ») tout en évitant le renforcement négatif »).

De la même façon, les cours sur « la préparation concrète d'outils graphiques » n'a rien de « concret ». Théoriquement, les stagiaires apprennent comment procéder à un enregistrement audio (il faut programmer les activités d'apprentissage avant, pendant et après le passage de l'enregistrement, utiliser les phrases courtes, la musique ne doit pas durer plus de 30 secondes, l'enregistrement ne doit pas avoir trop d'informations, etc.) et leur rôle se résume à la prise de notes. De même, à travers les notes, on peut constater que l'enseignant stagiaire apprend aussi comment utiliser les différents types de media. Il apprend par exemple l'utilité du tableau noir qui est le support le plus utilisé au Kenya. Il doit alors « veiller à organiser son travail à l'avance, s'assurer que le tableau soit visible pour tous, garder le contact avec les élèves tout au long de la leçon, utiliser les aides telles que les règles et les compas, utiliser les craies couleurs quand possible, écrire de façon lisible, nettoyer régulièrement le tableau à l'eau, etc. » (notes de l'étudiant). A travers les notes, on découvre qu'il est conseillé au stagiaire d'utiliser les projecteurs ainsi que les films et les graphiques (posters, tableaux, etc.) dans son enseignement. Pour sélectionner le support d'apprentissage, il doit prendre en compte plusieurs facteurs tels que la compatibilité avec l'équipement disponible à l'école, la facilité d'utilisation, la durabilité, le coût, etc.

Si le micro enseignement peut constituer un moment clé pour la construction des compétences professionnelles, elle ne représente que 10% des leçons proposées. Or, ce dernier n'apparaît pas comme une formation expérientielle mais plutôt comme un cours théorique. Ainsi, les futurs enseignants apprennent l'origine du micro enseignement, ses avantages... ils apprennent que la partie la plus importante de cette méthode est le *feed back* que reçoivent les stagiaires après avoir effectué une micro leçon. Paradoxalement, comme nous verrons à travers le discours des stagiaires, ils sont peu nombreux à pratiquer le micro enseignement pendant les séances de formation. Les stagiaires apprennent également à développer un plan de leçons, ce qui permet de préparer les activités d'enseignement. Pour les professeurs, ce plan fournit l'évidence du « sérieux » de l'enseignant en ce qui concerne la préparation des cours (parole de formateur).

6.3.2 La mise en œuvre des leçons – la didactique

La formation didactique concerne l'apprentissage des techniques de communication dans une matière précise. Pour notre recherche, nous avons choisi d'analyser la didactique du français.

Les notes de cours mentionnent que le cours de la didactique de français a pour objectif la compréhension de :

- Les aspects théoriques de la didactique du Français comme Langue Etrangère
- L'apprentissage du français à travers le temps
- Les approches en communication (l'approche communicative)
- La pertinence de l'approche communicative
- Les objectifs de l'apprentissage du français au Kenya
- La planification des programmes d'études, le développement des plans de leçon
- La production, sélection, utilisation et création des ressources d'apprentissage, et surtout dans des environnements difficiles
- La programmation des tâches et l'évaluation (préparer des évaluations pertinentes, corriger de façon efficace)
- Les politiques officielles concernant l'apprentissage des langues

Comme pour « les techniques de la communication », cette unité d'enseignement prend la forme d'un cours magistral. Le professeur parle, les étudiants notent. Ils apprennent alors la définition de la pédagogie et de la didactique selon les différents auteurs. On leur dit par exemple que « la didactique est l'ensemble du discours qui portent directement ou indirectement sur l'enseignement d'une langue - pourquoi, comment enseigner, quoi enseigner, à qui enseigner ? » (notes de classe). On leur dit aussi que « les didactiques concernent l'art ou la matière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et mêmes certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline » (notes de classe).

Le cours sur la méthodologie prend la même forme. Le stagiaire apprend « qu'une méthode est un ensemble raisonnée de propositions et de procédés 'd'ordres linguistiques, psychologiques, socio pédagogiques' destiné à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. » (notes de classe).

Le futur enseignant apprend aussi les méthodes d'enseignement d'une langue étrangère. Selon les notes de classe, l'apprentissage du français doit suivre l'approche communicative qui est une méthode d'apprentissage centrée sur l'élève : « Enseigner est alors une négociation entre les besoins et les attentes des apprenants ». Les stagiaires apprennent alors les points clés de cette approche :

- Il faut enseigner différents registres de la langue, par exemple, plusieurs façons de dire ou d'écrire quelque chose
- L'apprentissage est non-linéaire
- Les documents sont authentiques (situationnels)
- Les actes de parole sont choisis selon les besoins et l'utilité
- La langue est apprise en commun
- L'analyse de la situation et production avec implication (vous produisez des phrases qui vous implique)
- La communication est « vraie » et personnelle

Selon les notes, un cours qui s'appuie sur le format de l'approche communicative se déroule en trois étapes. La première étape est la présentation du contenu. Le besoin de communication est créé par une discussion réelle - l'annonce d'une tâche (travail) à résoudre – le but est de faire émerger la communication en invitant l'apprenant à s'impliquer dans son propre apprentissage. On amène l'apprenant à agir (inter agir) et à défendre un point de vue. La deuxième étape comprend la compréhension active. Les éléments linguistiques non compris sont apportés et expliqués aux apprenants à partir des supports divers (cassette vidéo, audio, etc.). Il faut conduire l'apprenant à comprendre et à s'exprimer dans un contexte précis, c'est-à-dire, il faut qu'il puisse reproduire une situation réelle ou simulée (jeu de rôles, etc.). L'enseignant doit éviter à tout prix une production « vide » ou purement mécanique. La troisième étape consiste à résoudre la tâche. Tout cela est présenté théoriquement.

A travers les notes, nous découvrons que les stagiaires apprennent les différentes ressources qu'ils peuvent utiliser pour l'apprentissage du français : les chansons, les matériaux audiovisuels (cassette audio, magnétophone, magnétoscope, film), le tableau de feutre – pour dessiner des images, des objets réels, des cartes/fiches (de mariage, naissance, cartes de voyage, horaires – bus/train), les photos (TGV, carte postale) et les magazines/journaux.
Nous découvrons aussi que les stagiaires apprennent à renseigner une fiche de préparation. Les fiches de préparation doivent mentionner dans une colonne, les activités du professeur et celles de l'élève

pendant une séance d'apprentissage mais les exemples concrets ne sont pas fournis, ce qui laisse penser que les futurs enseignants doivent, eux-mêmes, définir les démarches à suivre et distinguer les démarches pédagogiques du matériel didactique :

LA FICHE DE PREPARATION

Semaine	Temps	Contenu	Références
		Ex : les verbes pronominaux	

Nom :
Ecole :
Matière :
Leçon :

Objectifs : (Doit être clairs, précis, pertinents, réalisables)
1)
2)
3)

La répartition temporelle	Contenu	Les activités d'apprentissage Apprenants/facilitateur	Ressources/matériaux	Evaluation
5min – intro 30 min – enseignement réel 5 min – évaluation		Conjugaison (Il faut préciser l'activité du professeur et celle de l'apprenant)		

Source – notes de classe

Tableau 29 : la fiche de préparation

Ils découvrent également le programme d'étude de français d'un élève de deuxième degré. A chaque niveau (du première à la quatrième année), l'apprentissage doit développer des compétences en :

a) La compréhension orale (parler, écouter)

Exemple : A la fin de *form I,* (première année) l'apprenant doit pouvoir réagir aux instructions simples à l'intérieure de la classe telles que bonjour, allez-y...
A la fin de *form II,* (deuxième année) l'apprenant doit pouvoir exprimer un doute (subjonctif), poser et répondre aux questions sur le temps qu'il fait...

A la fin de *form IV,* (quatrième année) l'apprenant doit pouvoir s'exprimer assez couramment sur une variété de thèmes et sur ses expériences quotidiennes.

b) La compréhension écrite (lire)

Exemple : A la fin de *form I,* l'apprenant doit pouvoir lire à haute voix de façon compréhensible des textes simples, des dialogues et des poèmes.
A la fin de *form III,* il doit pouvoir lire et répondre à des questions précises sur un texte
A la fin de *form IV,* l'apprenant doit pouvoir lire un roman assez simple

c) La compréhension écrite (écrire)

Exemple :
A la fin de *form I,* l'apprenant doit pouvoir écrire les dictées correctement... compléter des phrases
A la fin de *form III,* l'apprenant doit pouvoir se servir du vocabulaire et de la structure grammaticale acquise pour produire des rédactions libres (de forme créative)...
A la fin de *form IV,* l'apprenant doit pouvoir écrire des lettres formelles, non formelles, des CVs...

d) Les « actes de parole »

Exemple :
A la fin de *form I,* l'apprenant doit pouvoir se présenter et également présenter les autres, dire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas...
A la fin de *form II,* l'apprenant doit pouvoir décrire des choses (poids, forme, couleur, qualité)
A la fin de *form III,* l'apprenant doit pouvoir appeler un marchand au téléphone
A la fin de *form IV,* l'apprenant doit pouvoir décrire un événement (poser/répondre aux questions sur la nature des événements

e) La grammaire

Exemple :

A la fin de *form I,* l'apprenant doit pouvoir différencier l'article défini de l'article indéfini, le genre...

A la fin de *form II*, l'apprenant doit pouvoir connaitre le pluriel des noms irréguliers, l'article partitif, etc.
A la fin de *form III*, l'apprenant doit pouvoir différencier les pronoms relatifs, les pronoms possessifs et les pronoms interrogatifs

6.4 Les techniques de la communication : l'écart entre le curriculum formel et le curriculum réel.

Si les matières retenues apparaissent comme pertinentes pour développer l'enseignant en général (par exemple, le stagiaire apprend à ne pas donner ni trop ni peu d'information, de toujours faire référence à l'objectif de son cours, à prendre en compte l'âge et le niveau de l'apprenant...ses préférences, à préparer des outils graphiques, etc.), ils ne donnent pas suffisamment d'occasions de mettre en pratique ce que le stagiaire apprend en cours. Ainsi, les stagiaires reçoivent des « conseils » sur ce qu'ils peuvent utiliser en cours (un tableau graphique, des cartes, des images...) mais n'apprennent jamais comment les créer ou les utiliser concrètement lors d'une séance d'apprentissage. En effet, les cours restent largement magistraux et l'activité de l'étudiant se résume à la prise des notes. Si le micro enseignement est considéré être formateur, très peu de temps est accordé à sa pratique ; ces cours prennent alors la forme d'un cours magistral et non d'un travail dirigé qui a, pour premier objectif, permettre au futur enseignant de développer des compétences pratiques liée à l'enseignement de sa matière de spécialisation. Pour Bourdoncle (Ibid.), il faut une bonne articulation entre la théorie et la pratique. Selon lui, la formation d'un professionnel doit être orientée vers l'activité professionnelle et doit alors nouer des liens forts avec le milieu professionnel.

Si les cours que nous avons analysés permettent, de façon globale, de comprendre ce que l'on attend d'un enseignant de français, ils n'offrent pas pour autant une expérience pratique aux futurs enseignants, en sachant que travailler sur les pratiques effectives ne signifie pas nécessairement travailler en temps réel ou sur des dimensions réelles (Faingold, 2003). A travers la méthode de l'approche communicative, nous nous apercevons d'une tentative de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Or, l'accent est mis sur la discussion, sur la participation de l'élève, sur la compréhension active, même si le stagiaire n'apprend pas concrètement comment, par exemple, faire émerger la communication ou faire participer l'apprenant. Se pose alors la question : une formation axée sur le développement des connaissances théoriques en ce qui concerne les pédagogiques actives, permet-elle l'appropriation de ces méthodes parmi les futurs enseignants ? Si l'on croit Dewey (Ibid.), la formation des enseignants aux pédagogies nouvelles est un facteur clé qui impacte sur la réussite ou

l'échec de ces méthodes. Rappelons que pour lui, la pédagogie centrée sur l'élève nécessite des pratiques bien spécifiques et n'est possible que si les enseignants sont spécifiquement formés à assurer cette pédagogie.

Notre analyse démontre également que cette volonté d'aller vers les pédagogies nouvelles est absente de la première unité d'enseignement que nous avons analysé. A travers ce cours, nous découvrons que les méthodes traditionnelles sont encouragées, et décrites comme efficaces, dans certaines conditions : pour enseigner à de larges groupes, pour introduire un nouveau sujet, pour présenter l'information qui n'est pas suffisamment présentée dans les textes scolaires, pour donner des informations substantielles en peu de temps, pour expliquer les termes techniques et pour enseigner les sujets difficiles. Afin « d'éviter la monotonie », est conseillé au stagiaire d'utiliser d'autres méthodes. Il apparaît alors que les méthodes traditionnelles sont aussi présentes, voire plus présentes que les méthodes actives. Ceci est visible à travers ce que les futurs enseignants apprennent comme étant les « qualités d'une bonne leçon » (notes de classe):

- Introduire votre cours en revisitant ce que vous avez fait la dernière fois. Il faut avoir une introduction intéressante.
- Vous pouvez aussi poser des questions
- Vous pouvez évoquer une courte histoire liée à votre sujet

En effet, l'UE semble privilégier l'enseignant et comment il doit se comporter (habits, langage du corps, voix, humeur, etc.) On parle peu de l'élève et de ce que doit être son rôle lors d'une séance d'apprentissage. Par exemple, dans un cours intitulé « les techniques d'un cours efficace », dix points clés sont donnés ; le dernier, qui est le seul à s'intéresser à l'élève, demande aux enseignants de « poser constamment des questions aux élèves afin de déterminer s'ils suivent les cours ». Il apparaît alors que c'est l'enseignant, et non l'élève qui est au centre de l'apprentissage efficace. Ainsi, nous découvrons l'écart entre un curriculum formel qui vise à préparer aux méthodes actives, et les pédagogies des formateurs qui eux privilégient les méthodes traditionnelles et accordent une place passive aux futurs enseignants.

Nul ne peut contester que la mise en place de la pratique professionnelle sur le terrain et l'accompagnement que cela nécessite demande un investissement important en termes de personnel et de ressources financières, de ressources souvent non négligeables pour de nombreux pays en développement dont le Kenya. Toutefois, rappelons que pour Faingold (2003), et Perrenoud (1994)

l'alternance à mettre en place est celle de l'essai et de l'analyse. En d'autres termes, selon la façon dont elle est envisagée, une formation théorique peut amener les enseignants stagiaires à réfléchir sur le processus d'enseignement. Le micro enseignement est, par exemple, une bonne méthode qui pourrait permettre au futur enseignant de mettre en pratique ce qu'il a appris théoriquement. Toutefois, il est difficile de voir si à *Kenyatta University*, ce type de formation a un vrai impact. En effet, le stagiaire doit préparer un plan de leçon et, « si tiré au sort », il doit procéder au micro enseignement. Il est ensuite évalué sur son plan de leçon et sur son enseignement, uniquement par le formateur. Or, comme nous disent les professeurs interviewés, le manque de temps et les effectifs importants font que très peu de stagiaires passent actuellement au micro enseignement :

« Un de nos plus grands problèmes c'est le manque de temps. Avec 40 à 50 étudiants dans un TD, ce n'est pas évident d'enseigner comme il le faut. Nous on le sait bien, mais c'est comme ça... on fait ce qu'on peut, mais ce n'est pas évident ». (Formateur)

Ce manque de temps a un impact direct sur la formation et l'évaluation proposée. Selon Perrenoud (Ibid.), la diversité des conditions de travail peut mener aux fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement. Or, à travers notre analyse, nous découvrons que pour les matières analysées, le curriculum est réalisé comme compromis avec la réalité (Perrenoud, Ibid.)

Par exemple, les séances des stagiaires qui passent en enseignement en paires (micro enseignement) sont peu explicités et pour ceux qui sont évalués uniquement sur la base du plan de leçon, ils ne reçoivent pas leurs copies et ne savent alors pas comment ils ont été évalués. Il apparaît alors que pour les formateurs, écrire un « bon » plan de leçon, est indicatif d'être un « bon » enseignant ; paradoxalement, si le micro enseignement (et le plan de leçon) ne correspond qu'à 10% de l'UE, l'évaluation se base uniquement sur cette composante de la formation. En d'autres termes, les résultats du micro enseignement ou du plan de leçon permettent de valider l'UE. L'évaluation apparaît alors comme sommative car elle se réduit à la notation.

Un premier regard sur la formation en didactique du français révèle une tentative à s'inscrire au pédocentrisme. Toutefois, même en étant proposée sous forme de travaux dirigés, les cours restent largement théoriques et l'étudiant a plutôt un rôle passif ; les leçons ne permettent pas aux stagiaires d'observer, de manipuler, de critiquer, de réfléchir... Les futurs enseignants ne sont alors pas formés de la même manière que celle avec laquelle ils devraient former leurs élèves. Or, la formation proposée ne semble pas intégrer la préparation aux méthodes actives.

En ce qui concerne l'application pratique, le futur enseignant doit s'appuyer sur les notes de classe pour préparer ses cours mais il n'a pas un vrai exemple de la manière dont il pourrait, par exemple, utiliser une fiche de mariage pour enseigner. Autrement dit, malgré le fait que cette matière relève du domaine des apprentissages pratiques, les séquences de formation sont rarement concrétisées par des exemples (ni par les formateurs, ni par les stagiaires eux-mêmes, par exemple, sous forme de dossier et/ou mémoire à rédiger ou sous forme d'observation et de critique des pratiques etc.). De plus, si les cartes/fiches de mariage, naissance, cartes de voyage, horaires – bus/train sont cités comme étant particulièrement pertinentes pour l'apprentissage de la langue française, elles sont inconnues par la plupart des stagiaires. En effet, si ces fiches font partie du quotidien français, elles restent largement inconnues au Kenya, à l'exception de la fiche de mariage.

Certes, les stagiaires apprennent les choses importantes ; néanmoins, il nous semble que cette unité d'enseignement reste largement théorique. Si les stagiaires apprennent les objectifs du curriculum proposé aux élèves de français, aucune distinction n'est faite entre les objectifs généraux et les objectifs spécifiques, ce qui traduit une approche principalement théorique. Les objectifs apparaissent donc comme insuffisamment définis et sous cette forme, ils laissent une grande liberté de traduction et de mise en œuvre aux futurs enseignants.

Toutefois, ce que retiennent les stagiaires et même leur façon d'interpréter les cours ne sont pas identiques. Tandis que certains, et nous allons le voir, sont capables de s'approprier les leçons apprises et de trouver une forme de repère sur lequel ils peuvent s'appuyer pour préparer leurs cours, pour d'autres, cette UE ressemble à toutes les autres matières et ne permet pas l'articulation entre ce qu'ils apprennent et le terrain. Ils éprouvent, en effet, des difficultés à se projeter comme enseignant et n'arrivent pas à préciser la façon dont ils vont mettre en place, concrètement, ce qu'ils ont appris en cours. Ces difficultés de la mise en œuvre sont principalement de deux ordres ; théoriques (maîtrise du contenu disciplinaires à enseigner au niveau secondaire) et pratique (stratégies et techniques d'enseignement)

6.5 Les représentations des enseignants stagiaires face aux objectifs stipulés

Si les pédagogies nouvelles sont citées comme étant centrales au développement intégral de l'enfant, c'est parce que ces méthodes sont censées augmenter l'implication personnelle de l'apprenant dans son apprentissage et réduire ce que Freire (Ibid.) appelle « *la conception bancaire* » de l'éducation. Nous avons vu que ces méthodes cherchent à promouvoir la participation d'élèves dans leur propre apprentissage et le développement de la pensée indépendante ; elles améliorent les résultats scolaires

ainsi que la mémoire ; elles promeuvent l'éducation tout au long de la vie et augmentent la participation de l'élève lors de son éducation (Darling-Hammond and Branford, Ibid.; Hopkins, Ibid.; McCombs and Whisler, Ibid.).

Les enseignants kenyans ont été depuis longtemps critiqués pour envisager l'élève comme un simple récepteur d'information. Le rôle de l'élève se résumait à l'écoute passive et à la prise de notes. Cette pédagogie traditionnelle a été, à plusieurs reprises, tenue pour responsable de l'incapacité du système éducatif kenyan à répondre aux besoins socioéconomiques et socioculturels du pays. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, « centrer l'éducation sur l'élève est une priorité centrale à l'amélioration de la qualité d'éducation » (KESSP, 2005, p 130).

Les réponses du questionnaire ont bien montré que dans l'ensemble, les enseignants stagiaires sont conscients des bienfaits des méthodes centrées sur l'élève. Ils parlent alors de l'importance de la participation active de l'apprenant dans son apprentissage ; ils évoquent l'apprentissage comme un va et vient permanent entre l'enseignant et l'élève ; ils parlent de la nécessité de traiter chaque élève comme un individu à part entière. Toutefois, à travers le discours des stagiaires apparaît une résistance latente à ces méthodes d'une part et de l'autre, une incompréhension de ce qu'implique une pédagogie active et plus particulièrement, une pédagogie centrée sur l'élève.

6.5.1 La pédagogie centrée sur l'élève : un concept occidental

Malgré le soutien du gouvernement pour les méthodes centrées sur l'élève et son souhait de les adopter dans le système éducatif kenyan, il apparaît que pour les futurs enseignants, ce changement de paradigme est difficile à assumer. En effet, si les enseignants stagiaires sont nombreux à évoquer les avantages de la pédagogie centrée sur l'élève, ils sont beaucoup moins convaincus de sa faisabilité au sein du système scolaire kenyan. Plusieurs raisons alimentent cette posture et mènent à une résistance à un concept considéré peu adapté à la réalité kenyane. Notre recherche met en lumière trois formes que prend cette résistance. La première catégorie considère que ce sont les conditions socioéconomiques qui freinent la mise en place d'une telle démarche :

« Je crois qu'elles (les méthodes centrées sur l'élèves) sont efficaces ; bon, je l'espère. Je pense qu'il faut que l'on mise sur ces méthodes mais de ce que je vois, c'est difficile surtout avec les grands effectifs, vous savez, je crois que… c'est trop pour l'enseignant ; c'est pour ça qu'il donne des cours magistraux, il dicte les notes et puis il s'en va » (Aggie, en fin de formation (avant stage), p 313).

Si ce point de vue est partagé par une grande partie des stagiaires, il n'est pas pour autant valide, surtout en ce qui concerne les écoles secondaires au Kenya. En effet, même après l'instauration de la gratuité des lycées, dans l'ensemble les classes ne dépassent pas 45 élèves (Ngware et al, 2006). De plus, le gouvernement Kenyan n'accorde des subventions qu'aux écoles secondaires qui ne dépassent pas 45 élèves par classe (Oyaro, 2011). Toutefois, une bonne partie des stagiaires considèrent que ces méthodes sont plus adaptées pour les pays occidentaux car ceux-ci ont moins d'élèves par classe, ce qui facilite le travail de l'enseignant. Or, on voit apparaître la conception erronée des pédagogies centrées sur l'élève qui repose sur la supposition que la réussite de méthodes actives ne peut fonctionner dans les pays en voie de développement.

Toutefois, un aspect de cette résistance semble être fondé et cela concerne le manque d'articulation entre la formation elle-même et la réalité kenyane.

« ... En cours de didactique du français, on nous avait dit que nous pourrions utiliser ...les images pour enseigner ... bon, même si je souhaite utiliser PowerPoint, cela n'existe pas dans les écoles. Pour les exercices audio, nous pouvons enseigner la chanson... nous pouvons regarder des films mais encore une fois, il y a des limites, ce n'est pas toujours possible parce que dans certaines écoles, ces ressources n'existent pas. En effet, bon nombre d'écoles n'ont pas ces outils... (Jessica, avant stage, p 433)

La deuxième catégorie considère que le système éducatif actuel du Kenya ne se prête pas facilement aux méthodes actives, étant donné que la réussite scolaire est évaluée quasi uniquement par les notes obtenues lors des examens nationaux. Nous avons précédemment évoqué le faible nombre d'établissements scolaires au niveau secondaire ; c'est ce manque qui est responsable de la grande sélectivité au sein de ce système scolaire. En effet, la performance académique est omniprésente dans le discours des futurs enseignants qui considèrent qu'afin d'accéder à un bon placement lors des examens nationaux, l'objectif de l'apprentissage doit être de terminer les programmes prescrits dans le temps. Or, les méthodes centrées sur l'élève qui, nécessitent trop d'investissement, ne permettraient pas de terminer ces programmes :

« Bon, les méthodes centrées sur l'élève sont les meilleures mais … pour terminer les programmes d'études, elles sont trop lentes. Nous n'avons pas assez de temps » (George, en fin de formation (avant stage) p 447)… « C'est peut être possible mais le temps disponible pour les pédagogies centrées sur

l'élève est limité à cause du programme d'études – ce programme est trop chargé, l'élève doit apprendre beaucoup de choses » (George, Ibid., p 448).

Ces résultats semblent s'accorder avec les travaux de Hopkins (Ibid.) qui ont démontré que la pression pour réussir les examens nationaux et terminer le programme d'étude proposé pour les élèves du secondaire joue un rôle important sur les méthodes pédagogiques utilisées en classe. En effet, Hopkins a constaté que pour les enseignants pratiquants, les méthodes centrées sur l'élève ont été jugées peu pratiques dans un système éducatif qui vise avant tout la certification. Ainsi, ces méthodes sont considérées être en désaccord avec les finalités réelles de l'éducation secondaire au Kenya. Les principes psychologiques des méthodes centrées sur l'élève (APA, Ibid.) vont dans la même direction. Elles ne recommandent pas une évaluation nationale unique car celle-ci ne rend pas justice à la diversité des élèves

La troisième catégorie de stagiaires insiste sur la nécessité de renforcer l'autorité de l'enseignant et de garder l'élève « à sa place », ce qui inculquerait la discipline. Les futurs enseignants qui s'inscrivent dans cette logique sont persuadés que les méthodes centrées sur l'élève réduisent le respect pour l'enseignant et insistent sur le fait que les élèves doivent savoir « qui est en autorité », ce qui s'accorderait avec les normes acceptées de conduite dans la société africaine. Ils argumentent que le rapport enseignant-élève dans les pays développés n'est pas du tout pareil à que ce que l'on trouve en Afrique et chaque région devrait donc respecter ses normes culturelles. Ware (1992) constate que la majorité d'enseignants qui rejettent ces méthodes est influencé par le désir de ne pas rompre avec les normes culturelles qui accordent la place d'autorité à l'enseignant. Or, si les étudiants sont contre ces méthodes, c'est à cause de leur crainte de perdre « leur place » au sein de la société, une place qu'ils considèrent déjà affaiblie par la vision négative portée sur la profession. Ce désir de contrôle est également lié à la conception de ces méthodes comme étant un frein au déroulement « normal » de l'enseignement :

« … parce que des fois, l'enseignant choisit une pédagogie centrée sur l'élève et puis il faut énormément de temps pour répondre aux questions et finalement, ce qu'il fallait travailler lors d'une séance de 40 minutes reste inachevé » (John, en fin de formation (avant stage), p 373)

Si notre recherche met en lumière les résistances des futurs enseignants à utiliser ces méthodes, elle révèle également les conceptions souvent erronées de ce qu'impliquent les méthodes centrées sur l'élève parmi ceux qui soutiennent ou non ces méthodes. En effet, même si une bonne partie des

stagiaires considèrent que ces méthodes « doivent être intégrées » dans le système scolaire kenyan, ils sont peu nombreux à démontrer une compréhension véritable de ce qu'impliquent ces méthodes.

6.5.2 Mais qu'est-ce que c'est cette pédagogie centrée sur l'élève selon le futur enseignant?

O'Sullivan (2004) affirme que la distinction entre l'éducation centrée sur l'élève et celle centrée sur l'enseignant n'est pas toujours claire. Pour lui, ce n'est pas parce qu'un enseignant fait appel aux exercices pratiques, au dialogue, à l'enquête et à l'évaluation lors d'une séance d'apprentissage que l'on peut parler des méthodes centrées sur l'élève. En effet, toutes ces activités sont présentes que les méthodes soient centrées sur l'élève ou non. Nous avons vu que Dewey (1902) disait qu'appliquer une pédagogie centrée sur l'élève est tellement complexe que sans formation spécifique, la majorité d'enseignants seraient incapables de le mettre en place. Il est alors peu surprenant que les futurs enseignants aient du mal à définir ce concept et à se projeter dans une situation d'apprentissage qui met en avant cette pédagogie. Ces enseignants stagiaires semblent partager les critiques déjà soulevés sur les méthodes centrées sur l'élève (Hirsch, 1987, Bloom, 1987), ce qui révèle les conceptions erronées autour de cette notion.

a) Conception 1 : Le phénomène de « l'élève-roi »

Si Dewey (Ibid.) insistait sur le fait que centrer l'enseignement sur l'élève n'était pas lui laisser libre voie de faire comme il le souhaite, on trouve, parmi les futurs enseignants, la notion contraire.

Une analyse plus critique de ce que l'on entend par les « méthodes centrées sur l'élève » révèle par exemple qu'il existe quelques malentendus en ce qui concerne la signification de ces méthodes, qu'on les soutienne ou non. Notre analyse met en évidence trois conceptions erronées liées à ces méthodes : la liberté inconditionnelle, l'absence de l'enseignant et le statut du pays concerné (pays développé Vs pays en voie de développement).

La sur-centration sur l'élève

Dewey était bien conscient que la centration sur l'élève demande beaucoup plus d'investissement de la part de l'enseignant. En effet, pour Dewey, le succès de cette méthode dépend principalement des enseignants car ce sont eux qui devraient traduire le curriculum en une expérience pratique afin de permettre la résolution des problèmes. Pour cela, un enseignant devrait être non seulement formé en

psychologie de l'enfant, mais devrait être également conscient des théories d'apprentissage nécessaires à stimuler l'enfant.

b) Conception 2: L'absence de l'enseignant

Nous avons vu que pour Rosenshine and Stevens (1986), les méthodes centrées sur l'élève se déroulent en trois étapes. Dans la première étape, l'enseignant vérifie que chaque apprenant comprend les objectifs du cours. Il doit donc créer un environnement stimulant qui encourage l'élève à participer à son apprentissage. La deuxième étape nécessite la pratique guidée et permet à l'enseignant de renforcer ce qui a été déjà présenté. Ceci permet la progression aux sujets encore plus complexes. La dernière étape nécessite la pratique indépendante ; l'enseignant a ici un rôle de médiateur. On voit donc qu'à chaque étape, l'enseignant a un rôle bien défini.

Cependant, l'analyse des questionnaires a démontré qu'un grand nombre d'étudiants en formation initiale d'enseignants associent cette méthode avec l'absence de l'enseignant. Selon eux, une méthode centrée sur l'élève est celle où « l'apprenant est chargé de son propre apprentissage pendant l'absence de l'enseignant ». Envisagé comme tel, l'enseignant a un rôle insignifiant et sa présence n'est plus nécessaire dans la classe. Il n'assume même pas le rôle de médiateur car l'apprentissage est pensé être sous le contrôle de l'apprenant. Un élève est donc censé apprendre grâce au travail personnel qu'il entreprend individuellement : « l'apprentissage centré sur l'élève prive les élèves d'interactions parce qu'ils passent tout leur temps dans la bibliothèque à travailler » (en fin de formation, questionnaire), ou en groupe (souvent hors de cours). Parmi ceux qui ne soutiennent pas ces méthodes, le manque d'interaction, et surtout l'interaction avec l'enseignant, est critiqué. Les phrases répétées à plusieurs reprises telles que « ces méthodes ne sont pas bonnes parce qu'ils existent des concepts qui nécessitent la présence de l'enseignant pour être compris » (en fin de formation, questionnaire) accentuent ce point de vue.

Comme dans la première conception, ceux qui rejettent ces méthodes craignent que l'enseignant soit en train de perdre sa place au sein du système éducatif.

Parmi ceux qui soutiennent ces méthodes, les méthodes sont félicitées pour permettre à l'étudiant « d'apprendre seul » même si l'on trouve l'idée que « la présence occasionnelle de l'enseignant peut rendre ces méthodes encore plus efficaces» (en fin de formation, questionnaire)

c) Conception 3: La liberté inconditionnelle

Les méthodes centrées sur l'élève sont ici considérées comme « les méthodes qui permettent à l'élève de 'faire ce qu'il lui plait' », ce qui se rapproche des libres enfants de *Summerhill*. Dans ce courant libertaire, c'est l'enfant qui détient le pouvoir.

Les enseignants stagiaires qui soutiennent cette définition ne voient qu'un rôle minimal de l'enseignant dans ce scénario :

« L'apprentissage suit les désirs de l'apprenant. Ces sont ses désirs qui dictent ce qu'il y a à faire et la façon dont il faut le faire. Les apprenants n'apprennent que ce qu'ils ont envie d'apprendre. Le curriculum suit donc les préférences et les désirs des élèves » (en fin de formation, questionnaire).

L'enseignant doit subir « les ordres » de ses élèves et respecter leurs désirs. Le rejet de ces méthodes est donc lié à la conception erronée que l'élève possède la liberté illimitée. Et même parmi les étudiants qui soutiennent ces méthodes, on insiste pour dire que ces méthodes peuvent être encore plus efficaces si « *l'enseignant joue un rôle actif et fixe des limites* ».

Ces trois catégories mettent en lumière les conceptions erronées de ces méthodes qui entrainent une résistance à leur application.

« Bon, ce sont les bonnes méthodes, mais vous savez, avec la nouvelle génération, lorsque vous introduisez les méthodes centrées sur l'élève, vos élèves peuvent évoquer des sujets étranges... par exemple l'homosexualité. Vous savez que l'élève doit choisir ce qu'il désire apprendre. Dans un tel cas, vous trouverez que les trois quarts du temps sont perdus dans la discussion sur l'homosexualité. Au final, le contenu qui sera examiné n'est pas travaillé, voila le problème. » (Féminin, En fin de formation, (avant stage) p 324)

Malgré cette résistance aux méthodes centrées sur l'élève, dans l'ensemble, les stagiaires s'accordent sur le fait que la pédagogie centrée sur l'élève permettrait de rendre le sujet acteur de son apprentissage. Il défend alors la vue que l'éducation devrait être un processus participatif et que l'apprenant doit être un partenaire actif de son apprentissage.

Si certains stagiaires s'accordent sur les mérites de la pédagogie centrée sur l'élève, sa mise en place actuelle est beaucoup moins évidente et révèle encore une fois l'incompréhension liée à ces méthodes

pédagogiques. Pour certains, ces méthodes impliquent l'intégration des jeux, des mots fléchés, qui n'ont aucun lien avec le cours pour « limiter la monotonie» :

« Je me rappelle au lycée, lorsqu'on avait à faire des choses non liées aux cours, nous étions vraiment contents et puis quand le jeu était terminé, nous étions content de reprendre nos cours. Nous étions contents, nous étions motivés, il n'y avait plus de monotonie ». (Veronica, avant stage, p 309)

Juste avant le stage, très peu de stagiaires sont capables de donner un exemple concret de comment ils pourraient utiliser une telle pédagogie. Tandis que certains parlent d'apprendre sur le tas, d'autres évoquent la discussion et/ou la séance de questions réponses. Même parmi les stagiaires après le stage, nous trouvons la même idée selon laquelle il suffirait de poser des questions aux élèves, d'inciter la discussion, d'exiger un travail de groupe...

Il apparaît alors qu'il existe d'une part une résistance latente aux pédagogies centrées sur l'élève, et de l'autre, une incompréhension de ce qu'implique une pédagogie active et plus particulièrement, une pédagogie centrée sur l'élève.

Que pensez-vous de la pédagogie centrée sur l'élève ?

	Rang faible	Rang élevé
Fréquence forte	Participation, bon **(éléments centraux)**	Participative **(zone de changement)**
Fréquence faible	Groupe, participation, Excellence, discussion, stresse, recherche **(zone de changement)**	Compétent, motivation, coopération, encourageant, facilitation **(éléments périphériques)**

En début de formation

	Rang faible	Rang élevé
Fréquence forte	Efficace, démonstration **(éléments centraux)**	Discussion **(zone de changement)**
Fréquence faible	Expérimental, bon, inachevable, impossible, interactive, groupe, pratique, créativité, interactive **(zone de changement)**	Prend du temps, impact positif, non applicable, cher, **(éléments périphériques)**

En fin de formation

Tableau 30 : Les représentations de la pédagogie centrée sur l'élève

Malgré l'incompréhension et la résistance face à cette pédagogie, notre recherche met en lumière le fait que c'est surtout en début de formation que l'on pense que les méthodes centrées sur l'élève sont « les meilleures », et en fin de formation (avant le stage) où on résiste le plus à ces méthodes. Notre

analyse d'association des mots démontre clairement que les stagiaires débutants associent des termes plus positifs à cette pédagogie, contrairement à ceux en fin de formation.

Tandis que le stagiaire en début de formation parle de la nécessité de mettre en place les méthodes centrées sur l'élève et évoque le rôle de l'enseignant comme médiateur du processus de l'apprentissage, le stagiaire en fin de formation évoque les difficultés liés à cette pédagogie, c'est qui expliquerait selon lui, sa mise en place problématique, voire impossible.

A chaque niveau, le stagiaire parle du travail en groupe comme indicatif de la pédagogie centrée sur l'élève mais encore une fois, la compréhension de ce qu'implique un travail de groupe reste assez limité, et cela, même en fin de formation. Ce futur enseignant parle alors d'avoir permis aux élèves de poser des questions, de les avoir envoyés faire de la recherche à la bibliothèque, de leur avoir donnés un travail de groupe à faire pendant ou hors des horaires de cours et ainsi de suite. En revanche, si le stagiaire en fin de formation met quelques réserves en ce qui concernes ces méthodes, celui en début de formation, et surtout celui inscrit dans les humanités comme témoigne le tableau si dessous, ne voit que le coté positif d'utiliser les méthodes centrés sur l'élève.

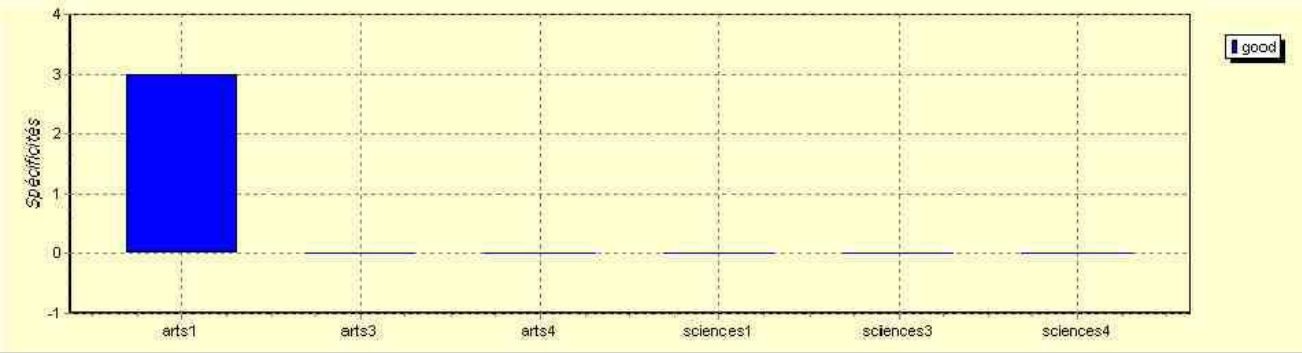

Figure 11 : La pédagogie centrée sur l'élève

Pour le stagiaire en début de formation, l'école doit être avant tout, un espace où l'élève s'épanouit :

« Aujourd'hui, il faut utiliser les méthodes centrées sur les élèves. Il n'est pas possible de faire autrement. L'enseignant est là grâce à l'élève et donc il va de soi que c'est sur l'élève que l'éducation et l'enseignement doivent reposer. Il faut se poser les questions sur ce que l'élève souhaite apprendre... comment il veut apprendre... comment nous, comme enseignants, nous permettons à cet élève d'aimer l'école, de s'épanouir, de s'amuser... L'école est faite pour ça... personnellement, je crois que les

examens, bon il faut bien les examens, mais enfin, ce n'est pas ça le plus important » (Bernard, début de formation, p 528).

6.6 Le rôle de l'enseignant dans une société kenyane en mutation (Identifier et répondre aux besoins des élèves) : entre logiques institutionnelles et représentations sociales

Afin de comprendre les représentations du rôle des enseignants au sein du système éducatif selon les stagiaires, nous nous sommes centrés sur nos questionnaires ainsi que nos entretiens semi directifs.

Il est évident qu'aujourd'hui, enseigner est une profession qui demande aux enseignants d'aller encore plus loin qu'avant. En effet, dans un monde en rapide mutation, nombreux s'accordent sur le fait que l'école, et donc l'enseignant, ont des rôles multiples qui ne s'arrêtent pas à la transmission des savoirs mais incorporent le développement intégral de l'élève afin d'assurer son intégration dans le monde réel. Ainsi, nous avons vu que l'un des objectifs de la formation de l'enseignant Kenyan est de développer les enseignants capables d'identifier et de répondre aux besoins des élèves. Cet objectif témoigne de la volonté des pouvoirs éducatifs à former des enseignants qui peuvent jouer un rôle de guide et conseilleur auprès d'élèves. Se pose alors la question : la formation proposée, permet elle aux futurs enseignants de s'approprier ce rôle de guide et conseilleur ? A première vue, il semble que oui. Une analyse lexicométrique des questionnaires ouverts montre bien que tandis que les stagiaires en fin de formation citent ce rôle de conseilleur comme étant un rôle clé de l'enseignant aujourd'hui, ceux en début de formation évoquent plutôt le rôle de guide[30]; les tableaux suivants en témoignent :

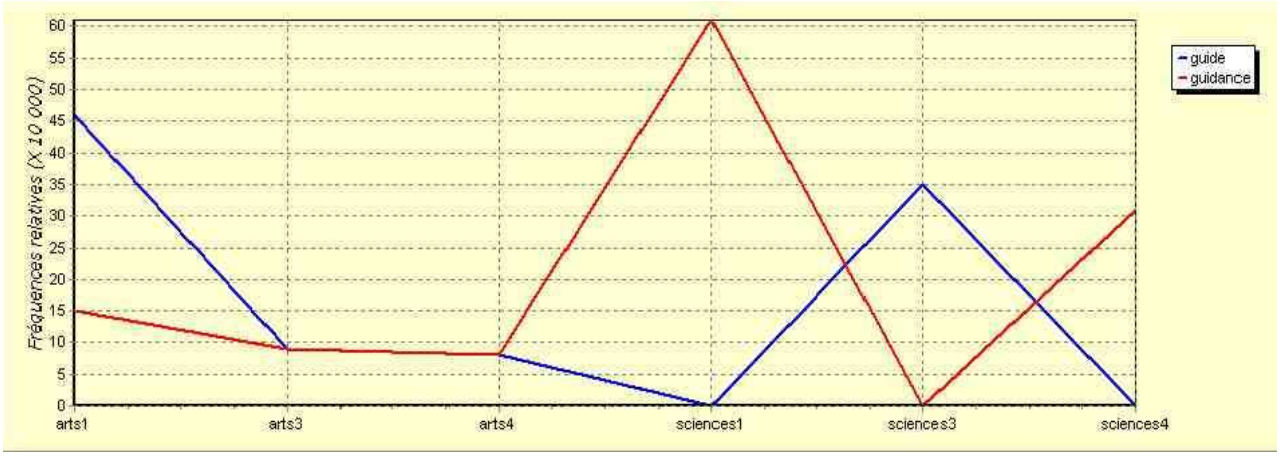

Figure 12 : L'enseignant comme guide

[30] Il faudrait une analyse plus fine afin de comprendre la distinction que les stagiaires font entre le rôle de l'enseignant comme « guide » et comme « conseilleur ».

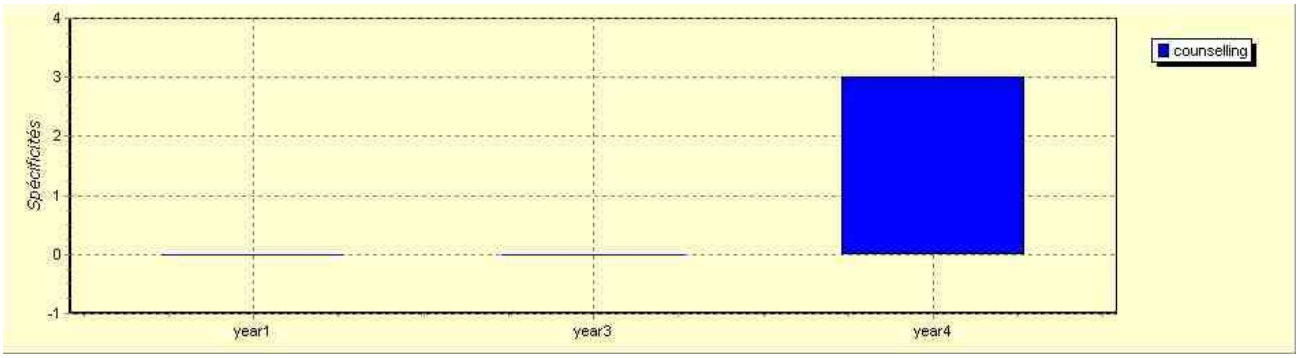

Figure 13 : L'enseignant comme conseilleur

Toutefois, lorsqu'on interroge le discours de stagiaires à travers les entretiens, on découvre que, si les stagiaires en fin de formation évoquent souvent ce rôle de guide et conseilleur comme un rôle clé de l'enseignant, les points de vue sur ce rôle restent très divergents. Pour certains, ce rôle est « un de trop » et est lié à l'abandon de la société qui n'assure plus l'éducation de l'enfant. Pour d'autres, la profession enseignante est une profession qui a beaucoup évolué et qui exige des compétences multifonctionnelles de l'enseignant ; être guide et conseilleur est alors une des nouvelles fonctions de l'enseignant. Voyons de plus prés ces deux catégories :

6.6.1 Enseigner, une profession multifonctionnelle

Nul ne peut contester que le monde d'éducation est un monde en constante et rapide mutation. Si les élèves sont les premiers touchés, les enseignants aussi doivent souvent s'adapter non seulement à des nouvelles façons de faire et d'agir mais également à des nouvelles façons d'être. Comme beaucoup de pays en voie de développement, le Kenya a subi de nombreuses mutations au niveau socioéconomique ; un taux de chômage qui ne cesse de grimper, le SIDA et d'autres maladies qui ont eu et continuent d'avoir un impact sur les élèves dont les familles sont affectées ou infectées, la consommation des drogues parmi les jeunes qui est un problème préoccupant, les problèmes liés à l'identité nationale qui, après les violences postélectorales en 2007/2008, se révèle comme un problème épineux et ainsi de suite. Toutes ces mutations ont eu une répercussion directe sur l'éducation et sur le rapport au savoir. Aujourd'hui, on considère que l'école doit être un espace qui permet le développement des jeunes citoyens qui sont à la fois responsables, autonomes et créatifs et qui répondent en même temps aux exigences du monde du travail.

Pour le futur enseignant de cette catégorie, l'enseignant ne peut se contenter de transmettre ses connaissances mais il doit également se soucier de tous les facteurs qui peuvent jouer sur le processus

d'apprentissage. D'une part, il part du point de vue que l'éducation doit encourager un développement holistique. De l'autre, il considère que pour un apprentissage optimal, l'enseignant doit veiller à réduire tout ce qui peut bloquer l'apprentissage de l'élève (facteurs psychologiques ou socio-économiques, problèmes familials etc.)

« Aujourd'hui, enseigner signifie beaucoup de choses. Avant, l'enseignant détenait le savoir, l'élève écoutait, écrivait, c'est tout... c'était la transmission. Aujourd'hui, un enseignant ne peut pas se permettre de rester sur la transmission. Il est médiateur, facilitateur... et puis, aujourd'hui, l'enseignant est guide et conseilleur. Je crois que c'est un des rôles le plus important... l'élève d'aujourd'hui a énormément de problèmes qui peuvent influencer son apprentissage, il faut identifier ces problèmes pour trouver une solution... je crois que dans tout cela, l'enseignant a un rôle à jouer ». (Grace, en début de formation, p 532)

La deuxième catégorie concerne les stagiaires qui acceptent difficilement ce rôle qu'il considère comme une imposition.

6.6.2 L'enseignant : le parent malgré lui

Le « jeu de mistigri » (Singly, 2003) est un phénomène qui concerne les enseignants comme les parents, et qui consiste à chercher à se « débarrasser de la mauvaise carte », voire le rôle autoritaire. Si les stagiaires dans cette catégorie évoquent le rôle de conseilleur comme un des rôles clés de l'enseignant d'aujourd'hui, c'est plutôt dans le sens de « l'enseignant comme victime », un profil que nous avons identifié auparavant, et qui consiste à envisager l'enseignant comme étant seul à assurer les fonctions de socialisation partagées autre fois entre l'école et la société. Or, ce futur enseignant vit ce nouveau rôle comme une injustice. Notre analyse lexicométrique révèle que c'est surtout le stagiaire en fin de formation (après le stage) qui se trouve dans cette deuxième catégorie, même si d'autres stagiaires (en fin de formation - avant le stage) partagent ce point de vue. En effet, pour ce futur enseignant, le professeur est surchargé et ses multiples rôles témoignent des mauvaises conditions de travail :

Figure 14 : Représentations sur les rôles de l'enseignant aujourd'hui

Or, pour ce stagiaire, le rôle de conseilleur est non lié à l'évolution d'une profession qui vise le développement intégral de l'élève mais plutôt à l'abandon qui laisse l'enseignant seul responsable de l'éducation des enfants.

« Bon, je crois que c'est le rôle de la société mais celle-ci et les parents aussi ont abandonné ce rôle ; c'est à l'enseignant de l'assurer parce que l'élève passe beaucoup de temps à l'école et non chez lui. Par exemple dans les internats, un élève passe deux tiers de sa vie à l'école et non à la maison alors je crois que l'enseignant doit jouer un rôle plus grand afin d'assurer le développement holistique de l'enfant et ne doit pas se consacrer uniquement sur la partie académique » (Andrea, avant stage, p 336).

Malgré la catégorie auquel appartient le futur enseignant, deux choses nous semblent importantes à retenir concernant ce rôle de guide et conseilleur. La première concerne l'abandon de ce rôle par « l'enseignant moderne ». Si les stagiaires sont en désaccord sur celui qui doit assurer ce rôle, ils ne le sont pas sur l'importance de guider et conseiller l'élève tout au long de son parcours scolaire. Il est intéressant de constater que certains stagiaires prennent un regard assez distancié sur la profession pour témoigner d'un manque d'intérêt par « l'enseignant moderne » pour le développement intégral de l'élève :

« … je ne sais pas, il y a beaucoup de choses qui ne sont jamais surveillées. Et la plupart du temps, si on est enseignant, on passe beaucoup de temps avec les élèves... plus de temps qu'ils passent avec leurs parents. Les enseignants devraient être comme... comment dire... des modèles à émuler...il faut guider ces élèves tout au long de leurs parcours scolaire mais je ne crois pas que la plupart des enseignants se rendent compte de ce qu'implique être enseignant... je ne sais pas si les futurs enseignants le savent ou si pour eux, c'est simplement un 'passe-temps' ... ce qui m'inquiète c'est que

je ne pense pas que la plupart des enseignants stagiaires partagent ce point de vue » (Jessica, féminin, avant stage, p 437)

C'est possiblement cette notion que l'enseignant décide pour lui-même quels seront ces rôles (outre l'enseignement) au sein de son institution d'accueil qui fait que l'on remarque que les stagiaires parlent souvent à la troisième personne :

« A ce que je vois, on attend que l'enseignant soit un juge, un guide[31], un conseilleur, et surtout à cet époque »[32] (Aggie, avant stage, p 312).

On trouve alors les stagiaires qui évoquent cette fonction de guide et conseilleur comme celle d'enseignants du passé et non une préoccupation de l'enseignant d'aujourd'hui :

« ... à l'époque, l'enseignant était censé être guide et conseilleur, guider les élèves, il ne fallait pas se consacrer uniquement au coté académique, il fallait les initier aux pratiques sociales de leurs société. Mais aujourd'hui, (l'enseignant dit) 'mon cours est terminé, si vous avec un problème concernant mon sujet, venez me voir' ».... « Aujourd'hui, on (l'enseignant) ne s'intéresse plus à tout ça, on ne s'intéresse pas à ce que cet enfant va devenir » (Phyllis, avant stage, p 322).

La deuxième chose que nous avons retenue est l'idée selon laquelle assurer ce rôle serait lié aux caractéristiques et choix personnels et non aux rôles attendus de l'enseignant :

« Selon son passé et même selon ses origines, un élève peut avoir des problèmes psychologiques... peut être chez lui, on ne s'occupe pas de lui comme il faut. Quand il arrive en classe, l'enseignant se rend compte qu'il y a un problème. Bon, pour certains enseignants, ce n'est pas important mais pour moi, je m'intéresse à ces genres de choses » (Mary, avant stage, p 298).

Or, malgré la catégorie à laquelle appartiennent les enseignants stagiaires, la grande majorité considère que ce rôle de l'enseignant comme guide et conseilleur est un rôle personnel qui dépend des caractères de chacun. Si on assume ce rôle, c'est parce que l'on en a envie et les caractéristiques pour pouvoir le faire et non parce que c'est ce qui est attendu de l'enseignant. Il est assez intéressant de constater que même en fin de formation, les stagiaires parlent des « caractéristiques innées » qui déterminent à elles

[31] Les mots « guide » est « conseilleur » ont le même sens en anglais - « personne qui en conseille un autre »
[32] Ce stagiaire fait référence aux violences suite aux élections présidentielles qui ont eu lieu au Kenya fin 2007

seules la performance d'un enseignant et qui sous tend l'idée qu'enseigner est une vocation. Autrement dit, on est né enseignant, on ne le devient pas :

« Bon, nos qualités innées sont meilleures, bon, posséder ces qualités est bien parce que aujourd'hui on trouve que certains enseignants non formés ont une meilleure performance que les enseignants formés. A mon avis, enseigner c'est une vocation » (George, avant stage, p 445).

6.7 Etre un communicateur compétent : entre logiques institutionnelles et représentations sociales d'enseignants stagiaires.

Parler de la nécessité pour un futur enseignant de développer des compétences en communication peut sembler byzantin. Elle est fondamentale. Le rôle d'un enseignant est avant tout celui de partage ; le partage d'information, le partage de connaissances, le partage d'expériences. Or, la façon dont celui-ci communique est déterminant à ce que les élèves comprennent et retiennent d'une situation d'apprentissage.

Nous avons vu précédemment que même si le développement des compétences en communication est cité dans les textes officiels comme un des quatre objectifs de la formation de l'enseignant kenyan, rien ne précise les compétences actuelles que ce futur stagiaire est censé développer. Toutefois, l'enseignant est un spécialiste d'une matière précise et son rôle premier est de transmettre ses connaissances à ses élèves. Parler des compétences communicationnelles dans ce sens implique alors que l'enseignant doit développer non seulement un savoir faire mais un savoir être qui lui permet de maîtriser la relation enseignant – élève ainsi que la relation sujet – élève. Nous nous sommes alors intéressés aux représentations des enseignants stagiaires autour du rapport pédagogique et du rapport didactique. Afin de comprendre la façon dont la formation initiale espère développer ces « compétences communicationnelles » parmi les futurs enseignants, nous nous sommes intéressés à l'unité d'enseignement « les techniques de la communication ».

Tous les stagiaires, à tous niveaux de formation s'accordent, justement, sur le premier rôle de l'enseignant qui est de transmettre le savoir :

« Bon, quant à moi, je suis enseignant de géographie. Mon premier rôle, mon rôle le plus important est d'enseigner la géographie. Il faut que j'amène les élèves à construire des compétences en géographie et pour y arriver, il faut que je choisisse les meilleures méthodes qui prennent en compte l'élève, qui lui

permettent d'apprendre, apprendre dans les meilleures conditions possibles » (Jones, après stage p 456).

L'enseignant est alors considéré non seulement comme un spécialiste de sa matière mais également comme un spécialiste d'éducation. Pour une bonne partie des stagiaires, être un communicateur efficace c'est pouvoir communiquer un savoir spécialiste aux élèves de manière qu'ils puissent comprendre et donc apprendre.

Dans l'ensemble, les stagiaires sont conscients de l'importance de développer des compétences pédagogiques parallèlement aux compétences didactiques. Pour beaucoup d'entre eux, ce sont ces compétences qui déterminent l'efficacité d'un professeur. Nombreux sont ceux qui évoquent cette composante comme étant le plus en lien avec le vrai métier de l'enseignant et ils s'accordent sur les techniques de la communication comme l'unité d'enseignement qui les permet de mieux comprendre le coté pratique de leur profession :

« ... nous avons une unité d'enseignement que l'on appelle les techniques de la communication qui est dispensé à trois niveaux – le ECT 200 nous apprend les méthodes que l'on peut utiliser pour enseigner aux élèves, la gestion de la classe, comment communiquer de façon efficace avec les élèves. Il y a aussi ECT 300 qui concerne les didactiques. Dans mon cas, ma spécialisation c'est le commerce alors j'ai appris comment enseigner le commerce et puis j'ai appris comment enseigner la gestion de bureau, sur quels ressources m'appuyer » (Lucy, avant stage, p 383)

Les futurs stagiaires considèrent alors que l'enseignant est à la fois pédagogue et didacticien.

6.7.1 Le communicateur compétent comme pédagogue

Pour les futurs enseignants, la communication efficace entre l'enseignant et ses élèves permet de construire un environnement sain qui favorise l'apprentissage ; la formation professionnelle les prépare à cette fonction de pédagogue.

« On apprend comment se présenter lorsqu'on va en cours, les interactions enseignant-élève, comment gérer un élève indiscipliné, comment gérer un élève qui ne fait pas son devoir... » (Jones, après stage, p 459)

L’enseignant doit également conseiller ses élèves. Il doit déterminer ce qui les freine afin d’optimiser le processus d’apprentissage.

“Les cours que j’ai entrepris pour pouvoir devenir enseignant du secondaire sont très importants. Vous savez, il y a des choses que nous n’imaginions jamais. Quand (...) j’étais (...) au lycée, (...) il y a des choses que je n’avais pas compris mais aujourd’hui, tout est clair. Vous savez, les élèves sont différents, ils ont des histoires différentes… apprendre la psychologie de l’élève… certains ont des problèmes non parce qu’ils le souhaitent mais à cause de leurs histoires personnelles, leur vie de tous les jours et ainsi de suite… il faut faire l’effort afin de trouver ce qui empêche l’apprentissage, ce qui pose problème. Son problème d’apprentissage vient peut être de là [de ses problèmes]…certaines choses que l’on apprend ici, jamais on les saurait sinon” (Adelaide, avant stage, p 418)

Cette notion de l’enseignant comme « psychologue » se trouve principalement parmi les stagiaires en fin de formation, soit avant ou après le stage.

« Ils [les cours] permettent de comprendre les élèves, de les connaître, d’être conscient de leurs capacités, ce qui leur pose problème pendant une séance d’apprentissage...on peut enseigner de façon efficace à des groupes d’élèves en état psychologique différent... du moins, on sait comment procéder » (Adelaide, Ibid.)

Outre cette idée plutôt partagée que l’unité d’enseignement « techniques de la communication » permet de développer des compétences qui améliorent ce qui est appris et retenu lors d’une situation d’apprentissage, les enseignants stagiaires reconnaissent que cette formation leur permet également de se projeter comme enseignant vis-à-vis leur matière de spécialisation.

6.7.2 Le communicateur compétent comme didacticien

L’enseignant du second degré est avant tout un spécialiste d’une matière donnée; il est chargé de transmettre ses connaissances spécialisées de façon à ce que ses élèves puissent comprendre. Transmettre des connaissances spécialisées n’est pas toujours évident, et surtout à un jeune public. Il faut savoir comment faire le lien entre ce que les élèves connaissent et les nouvelles informations, quelle séquence utiliser, comment planifier une leçon, comment différencier sa méthodologie. Dans l’ensemble, pour les enseignants stagiaires, les techniques de la communication permettent de développer un regard pratique sur ce que signifie être enseignant au lycée :

« L'objectif clé d'un enseignant est de transmettre des connaissances mais il faut savoir comment transmettre ce savoir. Un enseignant ne peut pas simplement aller en cours, enseigner n'importe comment et puis dire que rien n'a été appris. Il doit savoir comment transmettre ses connaissances à ses élèves. Il faut qu'il puisse analyser l'humeur de ses élèves, leur niveau... lorsqu'il enseigne, il faudrait que les élèves soient prêts et de cette façon, il optimise l'apprentissage... Etre enseignant c'est d'abord savoir transmettre des connaissances, c'est un savoir à développer et c'est pour cela qu'on est ici ». (Brian, avant stage, p 345)

Toutefois le stagiaire semble privilégier le « coté matériel » de sa formation. Autrement dit, le futur enseignant trouve plus important d'apprendre comment écrire son plan de leçons ou comment écrire au tableau et non forcement comment ces outils-là lui permettront de rendre son enseignement plus accessible pour les élèves. L'enseignant reste alors sur le savoir, et non sur le partage de savoir.

« Je dirais que ce sont les cours en techniques de la communication qui m'ont été le plus utiles... d'abord sur la façon d'enseigner, c'est-à-dire les bases du processus d'enseignement. On ne peut pas entrer simplement dans une classe et commencer à parler... il y a certaines choses qu'il faut faire...qu'il faut connaître... il y a un code... d'abord, il y a le plan de leçons, ce plan est très important parce que, je dirais c'est le centre d'une leçon. Un plan de leçon permet de planifier des leçons, des objectifs, du temps... il permet de distribuer le temps pour pouvoir accéder à vos objectifs... (James, après stage, p 573)

Si dans l'ensemble les stagiaires s'accordent sur l'importance d'apprendre la pédagogie et la didactique, notre analyse lexicométrique (sur les questionnaires) fait apparaître que ceci est surtout une préoccupation des stagiaires en début de formation. Ceux-ci semblent privilégier d'une part la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves comme primordiale pour un bon apprentissage, et de l'autre, les techniques d'enseignement qui permettent d'optimiser une séance d'apprentissage. Ils sont alors plus nombreux à parler de la communication et des méthodes/techniques d'enseignement comme important pour un futur enseignant. Nous trouvons alors une sur-utilisation des mots « méthodes » et « techniques » parmi les stagiaires en début de formation :

Figure 15 : que doit apprendre un enseignant en formation ?

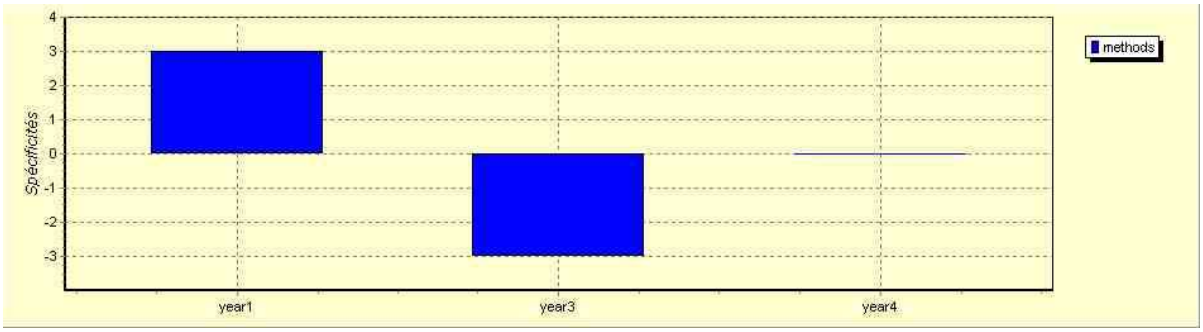

Figure 16 : que doit apprendre un enseignant en formation ?

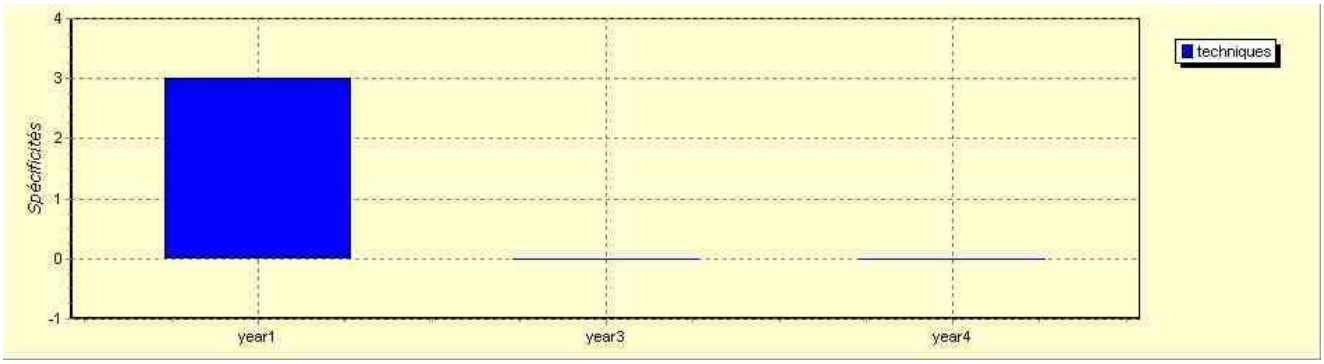

Figure 17 : que doit apprendre un enseignant en formation ?

En revanche, pour le stagiaire en fin de formation, c'est le savoir qui est privilégié. L'enseignant est alors avant tout un spécialiste d'un sujet précis et le but principal de la formation d'enseignant est de lui permettre de développer des connaissances dans cette matière. Nous trouvons alors une sur-utilisation du mot « contenu » dans les réponses des stagiaires en fin de formation (après stage).

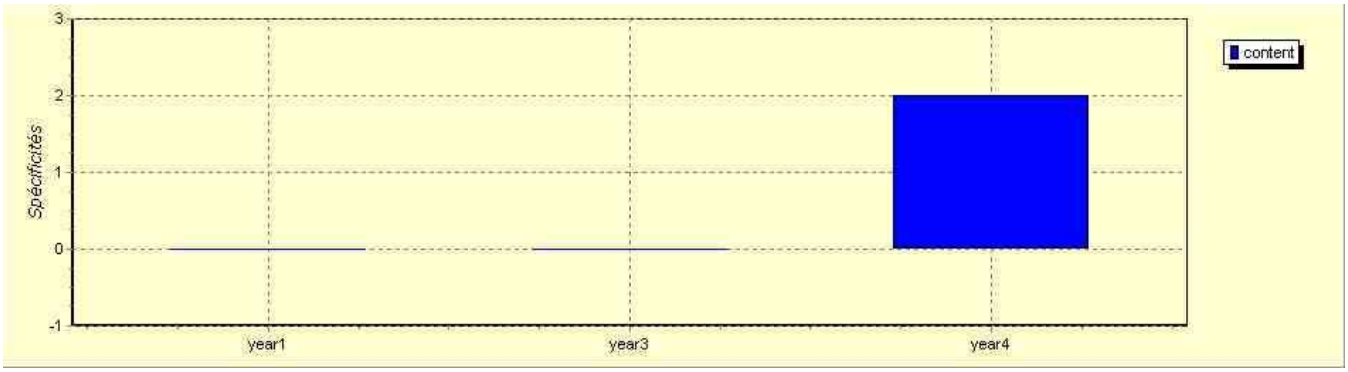

Figure 18 : que doit apprendre un enseignant en formation ?

6.8 Apprendre à enseigner : une histoire personnelle ?

La formation initiale de l'enseignant est censée permettre aux stagiaires de développer des compétences qui leur permettent de transmettre des connaissances de façon efficace. C'est ainsi que les techniques de communication visent à préparer les enseignants stagiaires aux « techniques d'enseignement ». Toutefois, nous savons que lors de sa formation, l'enseignant stagiaire traverse des moments de remise en question qui auront une influence sur les choix qu'il effectuera par rapport à sa pratique et sa représentation de ce que signifie enseigner. Roux-Perez (2001) nous indique que les valeurs et les croyances des enseignants ne sont pas uniquement compatibles avec leurs pratiques professionnelles et personnelles, mais sont également représentatives de leurs représentations du métier, des autres et d'eux mêmes. Pour construire un « soi enseignant », le futur enseignant s'appuie alors sur des multiples références qui sont compatibles avec sa vision de l'enseignant et de l'enseignement.

Nous avons vu que c'est surtout en fin de formation que l'on trouve une centration sur le contenu par les stagiaires en fin de formation. En effet, si les stagiaires sont d'accord sur le fait que la formation permet de développer une certaine gestion des matériaux didactiques, certains ne semblent pas pouvoir lier ces matériaux au contenu à enseigner. Nous constatons alors que le futur stagiaire rencontre des difficultés d'articulation entre ce qu'il apprend en formation et la façon dont il doit transmettre son savoir et préfère s'appuyer sur ses souvenirs antérieurs. Ce résultat rejoint le constat de Baillauquès (Ibid.) pour qui les souvenirs d'apprentissage des enseignants stagiaires influenceront la construction de leur soi enseignant. Or, en parlant du rapport didactique, ils sont nombreux à parler d'enseigner « comme ils avaient été eux enseignés » :

« Je pense honnêtement que ça sera un moment d'apprentissage [le fait d'enseigner]. Je crois que je vais utiliser les mêmes méthodes que celles que mon enseignant de français a utilisé car c'est mon seul exemple... on faisait des jeux de rôles, c'est tout, on faisait du théâtre » (Aggie, avant stage, p 314).

Pour d'autres c'est le contraire. Ces mêmes souvenirs de leur passage à l'école dictent ce qu'il ne faut pas faire:

« Des fois, lorsque j'assiste aux cours d'éducation, je me demande 'certains de mes enseignants...' je me demande, 'est-ce qu'ils ont enseigné trop longtemps et ont perdu la motivation ?'... parce que des fois je me dis 'on apprend tous ça... tout ça... les matériaux que l'on peut utiliser en cours et je me demande pourquoi ils n'ont jamais essayé...je me demande si cela arrive avec le temps... si avec le temps tout ça est perdu. » …« Personnellement, j'aimerais que [l'apprentissage] soit plus interactive, je ne veux pas qu'il y ait des sentiments de peur, [les élèves] doivent savoir qu'ils peuvent essayer, que ce n'est pas grave de mal prononcer, qu'il suffit de... profiter des cours. Si vous voulez dire votre phrase, même si celle-ci ne suit pas la séquence 'sujet, verbe, complément', il faut essayer... , [les élèves] doivent pouvoir essayer et moi, je ne ferais pas... notre professeur se mettait si en colère lorsqu'elle nous demandait de lire et nous on commençait... 'je, je, je, je, je' ou quand elle nous demandait de conjuguer un verbe et on se demandait 'comment ça se conjugue déjà ?'Elle nous faisait penser que cela aurait été mieux si nous nous étions tus au lieu de gaspiller son temps» (Jessica, avant stage, p 432).

Ces deux exemples démontrent que la façon dont un individu apprend est très subjective et détermine ce qu'il retient de sa formation. Comme disait Perrenoud (2004), ce que l'individu retient, ou décide de retenir de sa formation est souvent responsable du décalage entre le curriculum formel et réel et s'inscrit souvent dans le curriculum caché. Nos résultats ont mis en lumière l'influence de cette subjectivité dans la façon dont les différents individus s'approprient une séance de formation. En effet, lors de notre analyse sur la « didactique du français », nous nous sommes intéressés à la réponse de deux stagiaires en fin de formation (avant le stage) sur la même question, voire, ce qu'ils apprennent concrètement en techniques de la communication et précisément dans la didactique du français :

Réponse du premier stagiaire

« ... puis-je regarder dans mes notes de classes ? ... [Après avoir consulté ses notes] ... bon, la méthode scave [sic] ... audio-orale, audiovisuelles, méthode directe... les avantages et les désavantages de ces différentes méthodes. Ils [les professeurs] nous donnent toutes les méthodes et puis c'est à nous d'en choisir une » (Aggie, avant stage, p 316)

Réponse du deuxième stagiaire

« ... en français, comme en littérature, il y a l'intégration. Alors je peux enseigner un passage ou un texte et puis après avoir enseigné, je peux enseigner à lire, à écrire, la compréhension ; tout ça c'est un texte littéraire. Et puis je peux utiliser la radio, je peux faire un enregistrement... je pose des questions, ils écoutent, ils répondent, ou même les activités orales ou je leurs pose des questions et j'évalue leur façon de parler en français, les progrès qu'ils ont fait, je leurs donne des textes, des petits textes en français pour voir s'ils progressent et puis j'évalue » (Anonyme, avant stage, p 326)

Ces deux réponses sont représentatives de l'ensemble des stagiaires et mettent en lumière les différences individuelles et la façon dont ces différences interviennent sur la formation. En effet, tandis que certains stagiaires arrivent à s'approprier les cours et à faire l'articulation entre les méthodes qu'ils apprennent et leurs mises en place concrètes, pour d'autres, les cours qu'ils reçoivent restent trop éloignés de la réalité du terrain et restent largement théorique (le cas du premier stagiaire). Ce décalage est également évoqué par rapport à la matière à enseigner elle-même. Pour une grande partie, très peu de rapport existe entre ce qu'ils apprennent en formation et le curriculum de l'élève du deuxième degré, et cela, même après le stage professionnel :

« ... je ne peux pas dire grande chose sur la formation académique parce que je ne pense pas que celle-ci m'a beaucoup aidé. Ce que l'on apprend actuellement en géographie, je ne pense pas que cela peut être appliqué dans les écoles secondaires, peut être juste une petite partie de la géographie physique ». (Jones, après stage, p 458)

Il existe également une minorité qui ne se sent pas suffisamment préparée au contenu. Nous avons constaté que cette minorité concerne principalement les futurs enseignants des langues étrangères :

« La formation professionnelle n'est pas mal, je crois qu'ils font du bon boulot... ce que je n'aime pas c'est... par exemple mon français... bon, je suis censée être... cela fait 4 ans que je suis ici donc mon français devrait être parfait mais j'ai toujours... j'ai le sentiment qu'il reste encore beaucoup à faire... j'ai encore beaucoup à faire pour pouvoir améliorer mon français parce que même si on prend les notes en français, on lit en français, tout est en français mais il n'y a pas grande chose à faire... bon, je veux dire, si on vous pose une question, ou si vous voulez poser une question, c'est là où vous parlez en français mais en dehors de ca, personne ne parle français... c'est très difficile à apprendre une langue... » (Jessica, avant stage, p 430)

Ces étudiants qui se sentent peu préparés à assumer leurs fonctions se consolent par le fait que le programme d'études de l'élève du lycée est assez facile et ne posera donc pas de grands problèmes : « Oui, je me sens prêt parce que je vais enseigner uniquement la grammaire alors ca sera facile » (Juliet, avant stage, p 397). Pourtant, nous savons que la grammaire française est loin d'être facile. Pour ce stagiaire qui reconnaît sa faible maîtrise de la langue française, la facilité est liée au fait qu'il peut s'appuyer sur les documents français :

« Non, non, je suis mauvaise [en français] mais les livres sont là alors il faut les lire et puis transférer. Je pense que cela aurait été plus compliqué si j'enseignais aux gens qui savent parler en français et s'il fallait discuter... » (Juliet, avant stage, Ibid.).

On voit alors que pour ce futur enseignant, l'apprentissage de la langue française privilégiera la transmission de façon quasi traditionnelle.

6.9 Le stage professionnel

Nombreux spécialistes s'accordent sur la place primordiale du stage dans la construction d'un soi enseignant. Le stage est effectivement un moment censé privilégier l'articulation entre les connaissances théoriques et la pratique du terrain dans un va et vient permanent. Pour Faingold (Ibid.) une formation expérientielle est centrale à la construction des compétences professionnelles. Elle partage avec Perrenoud (Ibid.) l'idée que des schèmes d'action et de pensée des enseignants professionnels se construisent dans l'expérience et insiste sur le fait que l'important c'est d'alterner l'essai et l'analyse (Ibid., p 145). De façon générale, le stage rapproche la sphère formative à la sphère professionnelle accordant ainsi aux futurs enseignants une expérience concrète avec le milieu professionnel visé.

Notre expérience du terrain révèle que le stage permet bel et bien la construction des pratiques que l'on peut qualifier de professionnelles. Il apparaît que l'interaction du stagiaire avec le terrain lui permet de développer un certain savoir faire et/ou savoir être.

6.9.1 Vers la professionnalisation : Des pratiques professionnelles en construction

Après le stage, le futur enseignant semble reconnaître les avantages de la pédagogie centrée sur l'élève mais parallèlement, il questionne la possibilité de sa mise en place au sein du système éducatif kenyan. Nous avons vu que pour Wittorski (1998), la composante cognitive est constituée d'une part des représentations cognitives (les savoirs, les connaissances acquises) et de l'autre, des représentations que l'auteur a de sa situation (sa représentation du contexte et de l'environnement). Selon lui, ces facteurs ont un impact sur la production de la compétence. Or, chaque stagiaire interrogé après son passage sur le terrain a avoué avoir fait appel aux pédagogies traditionnelles ainsi qu'aux pédagogies nouvelles (centrées sur l'élève) car dans le système éducatif Kenyan, il est impossible de s'appuyer de façon régulière sur la pédagogie centrée sur l'élève. Paradoxalement, c'est cette mise en question d'objectifs de la formation et de la forme même de la pédagogie centrée sur l'élève qui pour nous, permet d'identifier les premiers éléments d'un « enseignant professionnel ». En effet, le stagiaire en fin de formation apparaît comme très conscient et soucieux des attentes du système éducatif et se donne comme premier objectif l'achèvement du programme d'étude prescrit. Le système d'éducation au Kenya qui n'est pas orienté vers la reconnaissance des enseignants qui fonctionnent dans une logique de la potentialité, mais plutôt récompense ceux qui fonctionnent dans une logique de réussite doit sans doute influencer les choix éventuels des enseignants.

Le stagiaire se pose alors la question sur le meilleur moyen de transmettre le savoir tout en restant dans le temps attribué pour terminer son programme et être prêt pour l'évaluation. Ce stagiaire semble être bien conscient des attentes d'un système éducatif hautement compétitif qui valorise les résultats lors des examens nationaux avant tout. Pour lui, l'enseignant doit produire des « élèves gagnants ». C'est ainsi qu'après le stage, le stagiaire évoque le « savoir évaluer » comme une compétence clé de l'enseignant professionnel (year4, en bleu) :

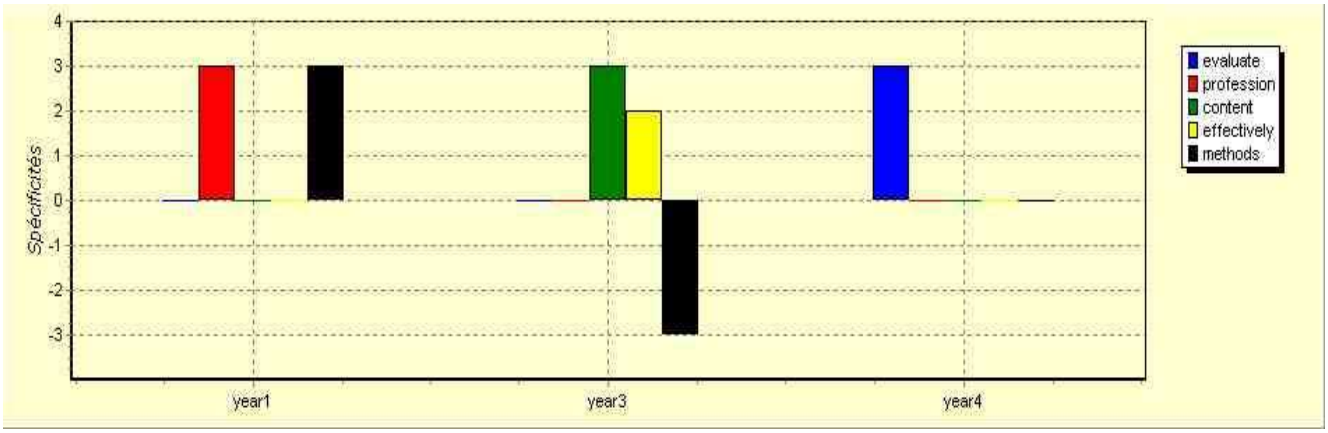

Figure 19 : Les compétences d'un enseignant professionnel

Cet élément révèle les premiers aspects professionnels qui amènent le sujet à s'interroger sur l'acte d'enseigner : « comment faire au mieux avec ce qui est en ma possession tout en respectant mes obligations professionnels ? ». Or, à travers cette posture apparaissent deux logiques que Bourdoncle (1991 ; 2000) identifie, voire, *la professionalisation du savoir* et la *professionalisation de l'individu*. En effet selon lui, tandis que la professionalisation de l'individu renvoie à l'adoption progressive des manières de faire, de voir les choses et d'être de son groupe professionnel, la professionalisation du savoir concerne la conception progressive d'une logique propre (Lessard, 2000).

Contrairement au stagiaire en fin de formation qui se soucie du rapport contenu/curriculum vs temps disponible (ce qui justifierait l'application des pédagogies traditionnelles), celui en début de formation semble posséder une vision presque romantique de ce qu'implique enseigner et apprendre. Il est fortement probable que cette vision idéaliste est liée d'une part au manque de pratique sur le terrain, et de l'autre, à une méconnaissance des obligations de l'enseignant kenyan au niveau institutionnel, contrairement au stagiaire qui a eu une première expérience sur le terrain et qui est mieux placer pour évaluer le « vrai » travail de l'enseignant. C'est possiblement cette première expérience sur le terrain qui fait qu'après le stage, le futur enseignant est plus conscient de l'importance de la gestion de la classe. Notre analyse lexicométrique démontre que ce stagiaire est le seul à sur-citer la gestion (de la classe) comme une compétence importante que la formation doit permettre d'acquérir :

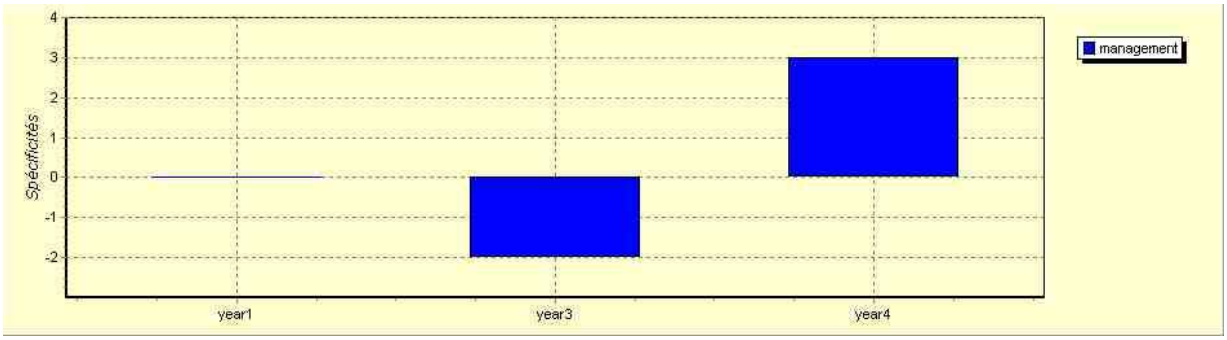

Figure 20 : Quelles compétences doit développer la formation ?

Malgré une fixation sur l'évaluation, le stage professionnel semble permettre aux stagiaires de réfléchir sur ce que signifie enseigner et c'est la période passé en stage qui mène à cette réflexion.

« Je crois que c'est complémentaire. Certaines choses j'ai appris, d'autres j'ai découvert seul. Par exemple, le fait de faire des erreurs, de décourager les élèves de faire des erreurs c'est quelque chose que j'ai découvert, je ne l'ai pas appris en formation. je me suis rendu compte que... bon, je croyais qu'il fallait demander aux élèves de ne plus faire des erreurs mais comment peuvent ils apprendre sans faire d'erreur... et puis si un élève obtient un zéro, est ce que cela signifie que vous avez mal enseigné ou que l'étudiant n'a rien compris ? » (Brian, avant stage, p 348)[33]

Les stagiaires apprennent alors que le contenu n'est pas toujours suffisant; il faut savoir rendre accessible ces connaissances aux élèves:

« La façon dont laquelle j'ai enseigné... je crois que c'est très différent de comment je faisais avant (...) parce que j'ai essayé, avant tout, de faire en sorte que les élèves comprennent... avant, j'allais en classe avec mes notes, des très bonnes notes bien sur et puis je transmettais mes cours... je n'étais pas très concerné de savoir s'ils avaient compris ou pas mais pendant mon stage, mon premier souci était qu'ils comprennent » .(Jones, après stage, p 460)

Toutefois, même après le stage, peu des stagiaires en fin de formation souhaitent intégrer la profession enseignante. Si notre recherche révèle des représentations sociales négatives qui ont sans doute une influence sur la vision du monde de l'enseignant, elle met également en lumière quelques maillons faibles du stage qui selon nous, jouent sur le soi enseignant que développe les enseignants stagiaires.

[33] *Si ce stagiaire n'a pas encore effectué son stage, il a eu l'occasion d'enseigner pendant les vacances scolaires*

6.9.2 Le passage difficile du statut de stagiaire au statut d'enseignant

Si nos résultats démontrent une volonté à enseigner de façon « efficace », ils font également apparaître la fixation sur *l'approche applicationiste* qui semble être la méthode préférée non seulement des enseignants stagiaires mais aussi des évaluateurs de la formation. Pour les stagiaires, c'est l'application de certaines « recettes » apprises pendant le stage qui leur permet de bien mener leurs leçons ; quasiment tous les stagiaires interrogés ont évoqué les compétences liées à la création de fiches de préparation comme étant centrales au développement professionnel de l'enseignant. Les stagiaires sont apparus comme principalement concernés du déroulement chronologique des cours, et pour eux, outre la maîtrise des compétences à enseigner, un bon enseignant est celui qui sait préparer un plan de leçon. Or, interrogés sur ce que le stage professionnel a apporté, la majorité d'interviewés se sont centrés sur leur maîtrise d'outil et surtout sur le plan de leçons :

« Ma plus grande difficulté ? C'était le plan de leçon. Au début, c'était difficile, je l'avais jamais fait sauf une fois en cours mais vers la fin de mon stage j'ai tout compris… je le faisais aussi vite que les autres enseignants » (Jones, après stage p 458).

Certes, cette maîtrise relève des gestes professionnels nécessaires pour le bon déroulement d'une séance d'apprentissage mais ils ne suffisent certainement pas à former un enseignant professionnel. Il est fortement probable que cette fixation sur le plan de leçon est due au désir de voir sa formation pratique validée. En effet, l'évaluation du stage est en grande partie fondée sur le plan de leçon et la capacité de l'enseignant à suivre ce plan pendant la séance d'apprentissage. La préparation de la leçon apparaît alors non comme une décision consciente qui permet aux stagiaires d'expliciter les choix effectués (Charlier, 1989) mais plutôt comme un outil à maîtriser pour pouvoir réussir l'évaluation et valider par la suite sa formation d'enseignant. La posture réflexive ne semble pas être une priorité de la formation ; les stagiaires ne sont guère encouragés à réfléchir sur et dans leur pratique ni sur ce qu'entend être enseignant pour eux.

Il apparaît alors qu'un décalage existe entre les logiques ministérielles qui, en visant un *modèle de professionnalisme ouvert,* placent l'enseignant « au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation » (Vonk, cité par Perrenoud, 1994, p 208) et la formation actuelle qui semble privilégier le *modèle des compétences minimales* et considère l'enseignement purement comme un système de livraison de services.

Si certains considèrent avoir appris toutes les « recettes » lors de la formation théorique, d'autres considèrent que la formation n'apporte que le « coté technique » (création d'outils). La plupart des stagiaires se considèrent alors des bons enseignants sans s'interroger sur leurs propres pratiques. Si le stage est censé privilégier l'articulation entre les connaissances théoriques et la pratique du terrain dans un va et vient permanent, il apparait que les savoirs théoriques semblent difficiles à transposer. En effet, ces savoirs sont jugés peu opérants et les stagiaires soulèvent à plusieurs reprises le manque d'articulation entre « savoirs pour enseigner » et « savoirs à enseigner » (Altet, 2000). Le stagiaire n'a, par exemple, aucun contact avec l'élève et la réalité de la vie scolaire et découvre le curriculum des élèves du second degré pour la première fois lors du stage pratique (à l'exception du stagiaire de français qui le découvre en formation).

Le manque d'encadrement du stage est la deuxième limite que nous avons constatée. En effet, pour bon nombre d'enseignants, la période passée sur le terrain ne semble que valider la mauvaise vision qu'il possède de l'enseignant. Le stage est alors vécu comme une « période à endurer » et non comme un moment d'apprentissage « C'était stressant, on comptait les jours », (Martha, après stage, p 516) et révèle, selon les termes de Bourdieu (1992) « les exclus de l'intérieur ». Ce stress provient de l'incapacité du stagiaire à trouver sa place au sein de son institution d'accueil et de son sentiment de ne pas être considéré comme un professionnel à part entière. Tandis que la majorité des stagiaires ont pu mettre leurs leçons théoriques en pratique, il apparaît que pour d'autres, ce n'était pas si évident. On trouve alors certains stagiaires qui ont pu enseigner uniquement pendant la période d'évaluation (en moyenne, il existe 2 évaluations qui durent entre 35 et 40 minutes) :

« C'était stressant parce que les enseignants qui étaient dans l'école nous ont mal traités. C'est nous qui avons tout fait, sauf enseigner. Quand le moment d'évaluation est arrivé, nous nous sommes trouvés là, perdus devant la classe ». (Martha, après stage, p 511)

Le sentiment de ne pas être reconnu est également omniprésent dans le discours des stagiaires qui se sentent souvent écartés et isolés. En effet, les futurs enseignants ressentent un manque de soutien du personnel enseignant qui ne traite pas les stagiaires comme des futurs enseignants mais plutôt comme des « gens de passage ». Ils se sentent alors non reconnus ; les témoignages recueillis lors de l'entretien semi directif sont ici très significatifs :

« Nous étions sept. Sept stagiaires de Kenyatta University et pendant la première réunion avec l'école et même lors de la première rencontre avec les enseignants, le directeur ne nous a même pas présentés. Nous avons travaillé dans cette ambiance tout au long du stage » (Patrick, après stage, p 493).

Ils se sentent également exploités: « on était comme les domestiques, on était traité comme les bonnes ». (Martha, après stage, p 512)

Il apparaît alors que très peu de liaison existe entre les différents partenaires d'éducation. Il n'existe pas une vraie supervision du stage même si les stagiaires disent pouvoir contacter le responsable de leur matière « en cas de problème » ; la plupart ne l'ont jamais fait, et n'ont jamais été à leurs tour contactés :

« Non, il n'y avait personne à contacter. Bon, il y avait la directrice mais elle venait d'arriver, elle ne pouvait pas faire grande chose. Et puis, il y a une directrice de stage mais bon, ce n'était pas la peine. Il est impossible de la joindre. Nous avons souffert, mais nous nous sommes dit cela ne va pas durer, il faut persévérer ». (Martha, Ibid, p 516).

Dans une telle perspective, il est difficile de comprendre la façon dont « l'enseignant professionnel » est envisagé car le processus de professionnalisation est complexe et demande souvent l'implication de plusieurs acteurs. Ce manque d'encadrement constaté révèle selon nous l'existence d'un partenariat ambigu entre le centre de formation et les institutions associées. Il convient alors de s'interroger sur l'apport de cette formation dans le processus de professionnalisation. Autrement dit, nous sommes amenés à nous demander si le processus de professionnalisation tel qu'il est envisagé place la pratique professionnelle au cœur de la formation proposée à ces futurs enseignants.

Le cas du stage des futurs enseignants inscrits en jeune enfance mérite une attention particulière. Pour nous, c'est parmi ces stagiaires que nous avons remarqué les situations les « plus problématiques ».

Nous avons constaté que les stagiaires interrogés avaient passé leur stage dans la même institution. Se pose alors la question : les limites que nous avons identifiées, révèle t-elle, simplement, une mal fonction d'une institution particulière ? Il se peut que oui. Toutefois, une analyse plus poussée révèle d'autres mal fonctions de la formation proposée d'un point de vue plus global. D'abord, nous avons constaté que peu de rapport existait entre ce que les stagiaires apprenaient en cours et ce qu'ils doivent faire actuellement dans les institutions d'accueil. Ces décalages se déclinaient sur deux niveaux. D'abord, face au curriculum des jeunes enfants, les stagiaires se sont trouvé perdus et ont eu beaucoup de mal à trouver des repères :

« Quand nous sommes arrivés, nous avons découvert que ... ils apprennent les sons et puis les lettres (...). Par exemple si l'on dit C, il faut dire CAP, CAP [sic] ce sont le genre des choses qu'ils

apprenaient, à lire, à parler. Et nous, si on regarde ce qu'ils apprennent, c'est impossible de trouver un thème parce on nous demande de trouver un thème principal et puis un sous thème » (Martha, ibid., p 514)

D'autre part, tous les stagiaires interrogés ont eu un sentiment de jouer un rôle de puériculteur et non celui d'enseignant : ils changent les enfants, les préparent à manger, les aident à manger, les amènent aux toilettes... Et même lorsqu'ils ont eu l'opportunité de participer à des activités plus « éducatives », celles-ci étaient souvent limitées. Lorsqu'on demande par exemple à Martha si elle a eu l'occasion d'enseigner, sa réponse est la suivante: « Oui, les cours de créativité. A la fin de la journée lorsque les autres enseignants étaient fatigues » (Martha, ibid., p 515)

Nous avons également constaté quelques limites au niveau organisationnel. Deux choses nous ont particulièrement frappés. D'abord, si les stagiaires intervenaient dans des écoles considérées être trop éloignées par les évaluateurs, ils devaient prendre en charge leurs frais de déplacement pour pouvoir être évalués :

« Il faut choisir une école à Nairobi, mais c'était loin, c'était à 'Satellite'. Donc, le professeur nous a dit que si on allait si loin, il fallait financer son déplacement parce qu'elle n'allait pas se déplacer pour une personne ». (Martha, après stage, p 513)

De plus, l'évaluation n'était pas toujours effectuée par un personnel qualifié :

« La première [évaluation] c'était trop générale parce que la personne qui nous a évalué n'appartenait pas à notre département alors il ne savait pas ce que signifie enseigner à la petite section. Il fallait qu'on lui explique... comment on enseigne, comment on se sert des matériaux disponibles, comment on prépare les programmes parce que ce ne sont pas les mêmes programmes comme dans les écoles secondaires, alors nous l'avons aidé à nous évaluer » ... « il a commenté sur les programmes et les plans de leçons parce que ce sont les documents écrits que nous avons présenté mais sur la gestion de classe et la fonction enseignante, il n'a pas compris... c'était tout un autre programme » (Agnes, après stage, p 504)

S'il est vrai qu'un évaluateur ne doit pas maîtriser les savoirs disciplinaires pour évaluer de façon efficace, il nous semble tout de même qu'il est nécessaire de comprendre le fonctionnement du programme que l'on évalue.

Face à ce constat, il serait sans doute pertinent d'interroger de façon plus compréhensive la formation de la petite enfance et surtout en ce qui concerne quelques éléments clés : quels sont les objectifs de cette formation ? A qui s'adresse t-elle ? Quels sont les débouchés ? Quelles sont les compétences à développer ? Comment ? Quelles sont les institutions partenaires ? Sont-elles pertinentes ? Comment rendre ces institutions formatives ? Que doit faire un stagiaire au sein de ces institutions ? Comment accompagner le stagiaire de façon efficace ? Comment évaluer le stage de façon efficace ?

Nous avons évoqué précédemment une limite de cette recherche ; l'absence d'une étude longitudinale. C'est pour cette raison qu'il nous a semblé nécessaire de procéder de nouveau au recueil de données supplémentaires. Plus de précisions sont dans le chapitre IV de ce travail. Rappelons que nous avons interrogé les mêmes stagiaires avant leur entrée en stage (association de mots) et puis après la période passé en stage (entretiens semi directifs). Nous nous sommes alors intéressées au passage des représentations sociales aux représentations professionnelles.

6.10 Des représentations sociales aux représentations professionnelles ?

Nul ne peut contester que le stage soit fondamental pour la construction d'une identité professionnelle. En effet, pour de nombreux enseignants stagiaires, le moment passé en stage présente une première expérience du terrain et permet une confrontation nécessaire entre les principes appris en cours et l'action réelle sur le terrain. Les recherches sur la transition entre le monde académique voire universitaire (enseignant stagiaire) et professionnel (enseignant titulaire) font souvent état d'une forte subjectivité de la part des individus concernées. En d'autres termes, le rapport au métier, et plus précisément le rapport au savoir des futurs enseignants dépend fortement de l'habitus scolaire et sociale de ces individus et influence la façon dont ils s'approprient leur rôle au sein d'une institution éducative. L'histoire personnelle de chacun influencera alors son implication professionnelle et déterminera si l'individu reste ou quitte la profession.

Pour l'enseignant stagiaire, le rapport au savoir est une confrontation entre le « monde théorique » et le monde professionnel et est souvent socialement construit. Pour le dire autrement, ce que signifie « être enseignant » pour de nombreux stagiaires dépend de leurs histoires personnelles qui s'inscrivent dans des contextes sociaux, historiques et culturels (Baillauquès, Ibid., Charlier, Ibid. Knowles, Ibid., Nias, Ibid.). Toutefois, l'environnement professionnel et la pratique réelle de l'enseignement peuvent modifier ces représentations de plusieurs façons. Si l'on suit cette hypothèse, ce que signifie être enseignant dépendra non seulement de l'histoire de chacun mais également de la façon dont chacun interprétera le rôle de l'enseignant et les attentes du système éducatif envers lui, une fois en service.

C’est cette interprétation qui selon nous fournit des éléments précis en ce qui concerne la modification en représentations professionnelles. Cela dit, il ne va pas de soi qu’un stagiaire va subir une modification de ses représentations sociales grâce, ou à cause du stage. Si certains stagiaires trouvent des repères qui orientent leur activité professionnelle, pour d’autres, le stage ne permet pas de s’orienter vers des « représentations plus concrètes » (Piaser, Ibid.) vis-à-vis la profession. Nous nous sommes intéressés à ces représentations professionnelles. Rappelons que les stagiaires ont été interrogés sous forme de questionnaire (association de mots) à leur entrée en stage et puis sous forme d’entretiens semi directifs une fois le stage professionnel achevé.

Plusieurs chercheurs s’accordent sur le fait qu’une fois sur le terrain, les représentations sociales des stagiaires se transforment en représentations professionnelles (Bataille, Ibid., Fraysse, Ibid. Mias, Ibid.). Rappelons que pour Fraysse (Ibid), la formation permet de transformer une représentation socioprofessionnelle vers une représentation plus professionnelle du futur métier. Notre analyse a porté sur ces représentations professionnelles de métier d’enseignant. Précisément, nous nous sommes intéressés aux représentations portant sur des «objets professionnels» et plus particulièrement sur le rapport au savoir de ces futurs enseignants.

Nous avons constaté auparavant que pour les stagiaires qui considèrent le fait de suivre une formation d’enseignant comme un échec socioprofessionnel, il y a très peu d’engagement dans la profession professeur. Si les stagiaires peuvent néanmoins s’engager de façon exemplaire à leur formation, cela est souvent lié aux projets personnels hors l’éducation ou la profession d’enseignant. Les stagiaires considèrent alors que le fait d’avoir un « bon diplôme » est primordial à l’accomplissement de leurs projets personnels. Pour la majorité de ces stagiaires, le stage est appréhendé de façon utilitariste, et si le stagiaire a l’attitude d’un « bon enseignant », ce n’est pas lié à son désir d’apprendre mais plutôt à son désir de décrocher une bonne note. Le stage n’est alors pas considéré comme un moment d’apprentissage mais plutôt comme la dernière phase avant de valider son diplôme. Nous avons trouvé le même rapport au stage parmi les stagiaires que nous avons suivis avant et après leur stage. Pour ceux qui ont eu une vision plutôt négative de l’enseignant et qui n’avaient pas cité enseigner (ou les métiers liés à l’éducation) comme un de leurs choix professionnels, le stage était vécu comme un « devoir forcé ». En d’autres termes, le moment passé en stage n’était pas considéré comme formateur par ces stagiaires mais plutôt comme une obligation pour pouvoir valider leur formation. Au contraire, pour le stagiaire qui a cité l’enseignement comme un de ses choix professionnels éventuels, le rapport au stage était tout autre. Ce stagiaire considérait que le stage était primordial au développement de l’enseignant et parlait même du moment passé en stage comme étant le plus important dans la

construction d'un soi enseignant. C'est notamment à travers le discours de ce dernier que l'on s'aperçoit d'une transformation des représentations sociales en représentations plus professionnelles. Cette transformation vers les représentations professionnelles concerne principalement le rapport au savoir du futur enseignant et ce qui signifie enseigner et/ou apprendre pour lui après son passage sur le terrain.

Notre recherche a mis en lumière trois profils que peut prendre cette transformation : le premier que nous avons identifié comme « le savant » fait état d'une valorisation importante de la transmission des connaissances. Le deuxième, « le pédagogue », privilégie le contact avec les élèves et les relations interpersonnelles au sein de la classe et enfin le dernier « le réflexif » fait état d'une mise en question régulière sur la pratique et sur ce que signifie « être enseignant ». Nous allons présenter nos résultats en nous focalisant sur quatre enseignants stagiaires retenus parmi ceux interrogés avant et après le moment passé en stage, car ils sont les plus représentatifs de ces trois profils identifiés.

6.10.1 Le savant

A 23 ans, Jackson prépare son diplôme en mathématiques et sciences physiques. Il habite une zone rurale et ses parents sont des petits exploitants agricoles. Lors de l'interrogation par questionnaire, il avait évoqué enseigner comme la profession qu'il souhaiterait intégrer. Pour lui, en ordre d'importance, un enseignant devrait enseigner, conseiller, être un modèle, représenter les valeurs sociétales et puis évaluer. En cohérence avec ce qui pour lui représente le rôle de l'enseignant, il avait parlé de l'importance d'une formation initiale de développer des compétences en communication, méthodologie, motivation (motiver les élèves), administration et évaluation (dans l'ordre d'importance).

Si Jackson est resté plus ou moins fidele à son discours d'avant le stage, nous avons remarqué qu'après le stage il y avait effectivement une modification sur sa façon de voir le « vrai rôle » de l'enseignant. Si avant le stage il nous avait parlé de plusieurs rôles d'enseignants, après son passage sur le terrain, le rôle le plus important de l'enseignant était pour lui celui de la transmission du savoir. L'enseignant était alors « quelqu'un qui possède un savoir précis et qui doit transmettre ce savoir à ses élèves ».
Pour ce stagiaire, être enseignant c'est d'abord maîtriser un savoir et puis transmettre ce savoir de façon efficace aux élèves. L'enseignant est alors, avant tout, un expert dans son champ de spécialisation et peut être évalué par rapport aux résultats concrets de ses élèves. « Ne pas savoir » est alors un signe de faiblesse et de l'inefficacité qui semble préoccuper notre sujet :

« J'ai eu peur des questions que les élèves pouvaient me poser... je me disais qu'il ne fallait pas que je montre que je ne savais pas parce qu'après, étant donné que je suis considéré comme celui qui a toutes les connaissances, cela pouvait être compliqué pour moi. Alors j'ai mis en place une stratégie. Si un élève me posait une question et je n'étais pas sur de la réponse, je lui disais toujours 'bonne question – cela fait maintenant partie de votre devoir – trouvez moi la réponse pour la prochaine séance'. Je pense que ne pas avoir la réponse lorsqu'en enseignant fait perdre de la crédibilité » (Jackson, ibid., p 565)

C'est sans doute l'omniprésence de l'évaluation et la place importante accordée à la performance au sein d'un système scolaire hautement compétitif qui fait que ce stagiaire met l'accent sur le savoir qu'il considère comme une fin en soi. Effectivement, pour ce stagiaire, nous nous apercevons de la fonction d'orientation des représentations (Abric, Ibid.). Rappelons que pour Abric, cette fonction d'orientation permet à l'individu non seulement de sélectionner et filtrer des informations pour les rendre plus conforme à la réalité mais elle permet également de déterminer les comportements et/ou les pratiques obligés. Or, pour cet enseignant, un « bon élève » est celui qui a des bons résultats qui lui permettent de décrocher une place à l'université. Il attend alors que l'élève reproduit ce qu'il a été appris et non forcement qu'il démontre l'application générale des notions apprises :

« J'étais assez déçu parce que j'avais beaucoup travaillé. Je me suis investi – je me suis dit qu'il fallait que je le donne une évaluation un peu 'non formelle' pour tester leurs connaissances avant la fin du semestre. C'était une question très simple, tout était dans les cours, il fallait juste reproduire mais la majorité n'ont pas pu le faire » (Jackson, ibid., p 564).

Il est alors peu surprenant que cette vision de l'enseignement modifie la pédagogie que ce stagiaire mettra en place. Si Jackson nous avait parlé de la pédagogie centrée sur l'élève comme permettant la discussion, l'expérimentation, le débat et la démonstration, nous le trouvons beaucoup moins enthousiaste après son stage :

« ... c'est idéal, je le pensais et je le pense toujours mais il y a aussi la réalité, et des fois, c'est la réalité qui est plus forte. Dès que je suis arrivé, on m'a parlé d'examens, on m'a donné une liste des choses, le programme qu'il fallait suivre, qu'il fallait préparer pour ces examens, il y avait des choses que les élèves étaient censés savoir et assez vite. Quand j'ai regardé le programme et le temps que j'avais, je me suis dit, ' il faut aller vite et il faut aller à l'essentiel' travailler en groupe c'est bien mais jamais j'arriverais alors, pour moi, les cours magistraux m'ont permis de terminer et assez vite le programme que j'avais à faire» (Jackson, ibid., p 563)

A travers le profil de Jackson on voir cette professionalisation de l'individu (Bourgeois, ibid.) que nous avons évoqué antérieurement. Pour s'adapter à son groupe professionnel, le sujet adopte progressivement des manières de faire et de voir les choses. Le manque de désillusion sur la « vérité de l'école » dans le discours de Jackson nous a tout de même frappés. Pour quelqu'un qui voulait « changer le monde », il nous a paru étrange qu'il se soit si vite résigné à la « réalité » et n'a même pas témoigné sa déception face à une école qui ne partageait pas sa représentation de la « nouvelle école». Cette acceptation presque aveugle était en grande partie liée à son désir d'intégrer la profession à tout prix et donc à faire toutes les concessions que l'on lui demandait.

« Vous savez, on dit 'quand on est à Rome il faut faire comme les Romains' ! [rires] Je pense qu'être enseignant c'est mon destin...c'est le destin que mes parents ont eu pour moi, depuis que je suis à l'école primaire ils me parlaient de ça et vous ne pouvez pas imaginer ce que représente pour eux, pour nous tous, le fait que je sois admis à KU et en plus pour faire ce diplôme. Mon destin c'est être enseignant et même si j'ai appris beaucoup de choses à l'université, je pense que ce qui compte c'est la pratique – de toute façon il y a une très grande différence entre ce que j'ai appris à l'université et la réalité du terrain. Il faut savoir s'adapter, il faut pouvoir s'intégrer et je pense qu'au niveau de mon rôle, j'ai bien rempli mon devoir » (Jackson, ibid., p 562).

Le profil de Jackson souligne effectivement une modification des représentations sociales en ce qui concerne le rôle de l'enseignant. Après son passage sur le terrain, Jackson qui considérait auparavant que l'enseignant avait des rôles multiples semble avoir modifié sa vision de ce que doit être le rôle principal (et presque unique) de l'enseignant au sein d'un système scolaire. Il privilégiait alors la transmission de savoir à travers une pédagogie assez traditionnelle. Nous savons aujourd'hui que l'enseignant efficace est celui qui s'intéresse au développement global de son élève. Pouvoir se centrer sur les élèves est en effet un des objectifs de la formation que l'on propose aux futurs enseignants à *Kenyatta university*. Se pose alors la question ; dans la situation de Jackson, peut on parler des représentations professionnelles ? Nous croyons que oui. Reprenons un instant ce que dit Piaser (Ibid.) : les représentations professionnelles sont : « les représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession […] elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle, opinions, attitudes, prises de position, etc. » (Piaser, Ibid., p 101). Si l'on croit Piaser, il est alors clair que par son interaction avec son milieu professionnel, ce stagiaire devient plus conscient des vraies attentes du système éducatif kenyan. Pour s'intégrer et faire « bon enseignant », il modifie alors ses représentations initiales sur le rôle de l'enseignant et développe les représentations

qui sont plus en lien avec les attentes institutionnelles. Cette représentation qui est alors plus informée car elle est liée au champ professionnel mène à une transformation de la représentation sociale. Le discours de Jackson sur ses représentations sociales du passé en témoigne :

« Je pense qu'avant j'étais naïf, je pense que tant qu'on n'est pas passé sur le terrain, tant que l'on ne sait pas ce que l'école attend de nous, de l'enseignant en général, c'est facile de penser à un monde qui n'est pas réel. Dans mon cas, je suis arrivé avec des grandes idées, des idées pour faire en sorte que les mathématiques soient un jeu, mais les mathématiques ne sont pas un jeu – il y a un programme à suivre et moi, je suis là pour suivre ce programme. Je possède des connaissances en mathématiques et les sciences physiques et mon rôle c'est de transmettre ces connaissances. Toutes ces autres choses qu'on rêve de faire, ce n'est pas vraiment dans la réalité de l'école. L'école n'a pas de place pour ça. » (Jackson, ibid., p 562).

Cela dit, encore une fois, nous sommes face au décalage qui existe entre l'enseignant idéal comme envisagé par les textes officiels et la réalité du terrain qui met en avant la difficulté de concilier le programme d'éducation actuel et l'enseignant « modèle ».

6.10.2 Le pédagogue

La pédagogie, comme disait Rieunier (2005) vise non seulement à faciliter les apprentissages mais aussi à rendre les apprenants plus efficaces et autonomes. Elle vise alors à rapprocher l'élève au processus de la construction des savoirs. Si la pédagogie s'intéresse aux rapports cognitifs, elle englobe également les rapports affectifs et sociaux. C'est surtout en ce qui concerne ces deux derniers rapports que nous avons remarqué une transformation de la représentation sociale chez les stagiaires interrogés.

Entretenir de bons rapports pédagogiques nécessite que l'enseignant arrive à construire, réguler et ordonner un espace discursif. Il faut pouvoir gérer les conflits et les rapports de communication pédagogique. Créer ce rapport demande alors que l'enseignant soit capable de gérer sa classe de façon efficace. L'analyse du questionnaire d'association de mots nous a révélé que pour Paul, comme pour Victor, l'autorité est une qualité professionnelle et personnelle préalable à l'action pédagogique. Chez ces deux stagiaires, la discipline et l'autorité sont alors apparues comme des éléments centraux (fréquence élevé et rang moyen faible) de leur représentation sociale de l'enseignant professionnel :

In order of importance, what five words come into mind when you think of:

The teaching profession:

Role model	Dictator	Manager	Education

The teacher's image:

Personality	**Authoritarian**	**Disciplinarian**	Guide

The teacher's role:

Impart knowledge	**Disciplinary**

Competencies of a good teacher

Qualification	**Class management**	**Control**	Merit

In order of importance, what five things are you expected to know after your training?

Role	**Class control**	**Discipline measures**	Subject mastery	Responsibility

In order of importance, what five words best describe:

Society's image of the teacher:

Disciplinarian	Parent	Intelligent	Role model

Tableau 31 : Les représentations sociales de la profession enseignante selon Victor

In order of importance, what five words come into mind when you think of:

The teaching profession:

Integrity	**Discipline**	Hardworking	Transparent	Accountability

The teacher's image:

Authority figure	Role model	Smart	Good looking

The teacher's role:

Disciplinarian	Counsellor	Teaching	Problem solver

Competencies of a good teacher

Communication	**Disciplinarian**	Analytical	Problem solving	Listening

In order of importance, what five things are you expected to know after your training?

Teaching skills	Communication	**Disciplinary measures**	Listening	Socialisation

In order of importance, what five words best describe:

Society's image of the teacher:

Disciplinarian	Role model	Happy	Smart	Good looking

In order of importance, what five words best describe the teacher:

Today:

Honest	**Disciplinarian**	Caring	Loving	Role model

Tableau 32 : Les représentations sociales de la profession enseignante selon Paul

Les questionnaires d'association des mots nous révèle également cette place primordiale accordée à la discipline parmi les stagiaires du sexe masculin en fin de formation (et avant le stage). Toutefois, et nos résultats le montrent, la discipline n'est pas un élément central mais plutôt un élément modifiable.

Quelles sont les attentes de la société vis-à-vis l'enseignant ?

	Rang faible	Rang élevé
Fréquence forte	Modèle, Caractéristiques positives, savant (éléments centraux)	Personnalité positive, leadeur, disciplinaire (Zone de changement)
Fréquence faible	Conseilleur, réussir examens, guide (Zone de changement)	Compétence, performant, intelligent (éléments périphériques)

Tableau 33 : les représentations sociales des stagiaires masculins avant le stage

Comme partout ailleurs, l'enseignant kenyan doit faire face non seulement à un « nouveau élève » mais il doit également exercer son métier dans un système éducatif qui est de plus en plus complexe. Face aux évolutions du monde enseignant, il doit modifier sa façon de faire ; du moins, c'est ce que les stagiaires apprennent en formation. Toutefois, la compréhension et la traduction de cours théoriques en pratique n'est pas toujours évidente, surtout face à la réalité du terrain. Notre recherche a démontré que la transformation que les stagiaires subissent, et leur façon de faire face à la « réalité du terrain » diffèrent selon leur conception du statut d'enseignant dans un monde éducatif en rapide mutation.

Si l'analyse du questionnaire d'association de mots nous a démontré la place centrale de l'autorité pour Victor, c'est grâce aux entretiens que nous avons constaté la transformation de cette représentation sociale. A 23 ans, Victor qui rêvait d'intégrer la profession avait une image bien précise de l'enseignant ; grâce à son statut, l'enseignant était par nature, porteur d'autorité. Face à la menace du « nouveau élève » et la nécessité de l'enseignant de « réclamer son autorité », Victor a pris la décision d'être « stricte dès le départ » avec ses élèves. A travers son discours, on remarque son angoisse, sa peur d'être étiqueté comme « manquante d'autorité » ou « trop verte ». Afin de maintenir son autorité, il est alors absorbé par le disciplinaire ; il ne laisse rien passer, il n'hésite pas à « remettre les élèves à leurs place ».

« Il faut être stricte avec les élèves et surtout lorsqu'on est jeune, sinon il ne nous respecte pas. Moi, je me suis dis qu'il ne fallait pas lâcher prise, qu'il fallait mettre les élèves à leurs place. Il ne fallait pas qu'ils pensent que je suis faible, ou 'vert' ou que je manque d'autorité alors au début, j'étais sévère, peut être trop sévère, mais je croyais que c'était nécessaire ». (Victor, après stage, p 568)

Si au départ Victor est absorbé par le disciplinaire et par son désir de sauvegarder son statut d'enseignant, il apprend plus tard que la relation qu'entreprend un enseignant avec ses élèves ne peut plus être fondée sur les rapports de force et d'autorité. En effet, son attitude constitue un obstacle à son enseignement car face à un enseignant sévère et rigide, les élèves s'enferment et ne participent que peu au processus d'apprentissage :

« Je sais que l'enseignant doit exercer son autorité. Au départ, je me suis dit qu'il fallait être sévère et puis, j'ai eu énormément de problèmes. Les élèves ne participaient pas au cours, c'est comme si je me parlais tout seul, et je ne pouvais pas faire grande chose. Qu'est ce que c'était long ! Je crois qu'ils ont dû se dire entre eux qu'il allait me faire payer. » (Victor, après stage, p 568).

C’est ce sentiment d’impuissance qui mène à une modification de la représentation d’autorité chez Victor. Cette transformation s’opère au niveau de la confiance qu’il peut inspirer (ce que signifie avoir de l’autorité) et surtout sur sa manière d’acquérir de l’autorité et de créer des bonnes relations entre l’enseignant et les élèves dans un rapport de confiance et de respect mutuel.

« Le problème est que c’est difficile après lorsqu’on a commencé sur le mauvais pied. Je n’ai pas su me rattraper et ce n’est pas l’ambiance que j’aurais souhaité dans ma classe. Quelque part, je me dis que c’était un échec mais je me dis aussi qu’avec ma ‘vraie classe’, il faudrait faire autrement ». (Victor, Ibid. p 568)

Contrairement à Victor, pour faire face au « nouvel élève », Paul ne met pas en œuvre les mêmes pratiques ; en effet, si au départ, il est conscient de la nécessité d’exercer son autorité auprès des élèves, il apprend assez vite qu’il faut créer un environnement de respect mutuel. Nous constatons la même transformation chez Paul qui dans son entretien, parlait « du respect mutuel », contrairement à l’autorité et à la discipline, très présent dans son questionnaire d’association des mots.
Comme Victor, Paul se rend vite compte de la nécessité de modifier la notion d’un pouvoir traditionnelle et de mettre les élèves en confiance. Néanmoins, chez Paul, on constate presqu’une envie « d’éviter les situations difficiles », ce qui fait que l’on est proche d’une relation amicale :

« Il ne faut pas essayer de montrer que c’est vous qui savez tout, que c’est vous le chef parce que plus vous essayez de montrer votre pouvoir, plus ils vont vous frustrer. J’ai déjà vu ça avec mon collègue, c’était difficile pour lui. Moi je me suis dit qu’il fallait être proche avec les élèves. Et puis, j’étais dans le même lycée alors je me sentais un peu comme le grand frère. Quand ils allaient jouer, par exemple au foot, des fois, j’allais avec eux. Je pense que j’ai réussi à créer une ambiance de confiance. Ils venaient me voir, je les conseillais... » (Paul, après stage, p 547)

Cette stratégie de Paul est sans doute lié à son âge et au fait qu’il a été lui-même élève dans ce même lycée il y a peu. Il est également lié à son désir d’être un enseignant « branché » et « sympa » aux yeux de ses élèves :

« Quand je suis arrivé pour mon stage, j’ai eu tellement de souvenirs ; c’était comme si je n’étais jamais parti, on aurait dit que c’était hier. Au départ, on se dit il faut être stricte mais moi, je suis arrivé là et je me suis dit ‘ils sont comme moi il y a quatre ans, nous avons presque le même âge, ils ont

besoin de conseils, d'un vrai enseignant qui peut être là et qui peut les comprendre contrairement aux enseignants classiques souvent beaucoup trop sévères » (Paul, ibid., p 547).

La stratégie de Paul soulève sans doute une question importante : un enseignant doit il entretenir des relations d'amitié avec ses élèves ? Autrement dit, une relation amicale avec les élèves, ne fait pas elle pas perdre l'autorité à l'enseignant ? Si l'on regarde le cas de Paul, il semble que oui. Même si Paul tente à minimiser les difficultés que ce rapport « amical » peut engendrer, son discours trahi sa difficulté à concilier l'autorité (autorité légale) et l'amitié (désir d'être un enseignant « branché »). Or, lorsqu'on évoque la discipline, on remarque qu'il existe pour lui des défis à surmonter :

« Bon, ça va. Bon dans l'ensemble ça va. Personnellement je pense qu'il y a des jours où les élèves vont moins bien et c'est normal, l'enseignant aussi a ses jours de déprime, alors je pense qu'il ne faut surtout pas exagérer. Après bon, des fois, je trouve que je dois me battre, c'est comme si je n'étais plus l'enseignant, c'est comme si je faisais vraiment partie du groupe mais des fois, il faut que je sois enseignant parce qu'en fin de compte, c'est ça mon rôle... je suis content des rapports que nous avons crées mais je pense il faut plus d'autorité de la part de l'enseignant » (Paul, ibid., p 547)

Nous avons trouvé particulièrement intéressantes ces deux postures qui au début du stage ont apparu comme étant assez opposées, et qui se sont rapprochées vers la fin du stage. En effet, si au départ les stagiaires ont été tantôt dans le rapport cognitif, tantôt dans le rapport affectif, après le stage, nous avons remarqué chez ces deux futurs enseignants un fort désir de trouver le juste milieu entre une autorité enseignante et des rapports ouverts et respectueux qui permettraient au stagiaire de participer pleinement à son apprentissage.

6.10.3 Le praticien réflexif

Plusieurs spécialistes de l'éducation s'accordent sur le fait que le stage est un moment clé qui permet à un individu d'apprendre à partir de ses pratiques. Tandis que Altet (1996) parle du « savoir analyser », Schön (1983) et Perrenoud (2004) évoque la réflexion sur et dans l'action. Si l'on suit Perrenoud (Ibid.), l'enseignant réflexif est celui qui est capable de faire partie du problème, de concevoir des stratégies alternatives et puis de s'impliquer dans les changements. Autrement dit, l'enseignant réflexif est celui qui est constamment à la recherche de nouvelles solutions. Il fait alors preuve d'une forte implication professionnelle.

Si lors de nos entretiens, nous avons remarqué que le moment passé en stage était un moment de découverte pour les stagiaires, il n'était pas pour autant un moment de mise en cause. En d'autres termes, si certains ont témoigné d'une vision plus claire de ce que signifie enseigner et ce qu'impliquent les vrais rôles de l'enseignant au sein d'une institution scolaire, pour la majorité, nous avons constaté l'absence d'une réflexion *sur* et *dans* la pratique. Dit autrement, si certains stagiaires ont démontré quelques éléments de réflexivité, celle-ci a été souvent lié à une tentative d'intégration à une équipe (professionalisation de l'individu) et non à l'amélioration des pratiques professionnelles et du processus d'apprentissage de façon globale. Ainsi, si certains stagiaires réfléchissent sur la façon d'instaurer la discipline dans la classe, d'entretenir des bonnes relations avec les élèves, de mieux utiliser le tableau et ainsi de suite, cette réflexion porte plutôt sur les pratiques dans le sens général du terme et non sur la compétence et la façon dont un enseignant pourrait rendre les connaissances plus accessibles à ses élèves. C'est sans doute ce manque de réflexion sur les pratiques enseignantes, cette absence générale de chercher des nouvelles solutions, qui a fait que la transformation de Christabel en « enseignant réflexif » nous a semblé encore plus évidente :

« ...désastre, c'était un désastre. Je voulais enseigner le passé composé et j'étais tellement partie sur le savoir, je veux dire sur le contenu que je ne me suis pas un seul moment demander comment j'allais faire, comment j'allais inclure les élèves. Le problème c'est que des fois on oublie qu'on n'est pas là pour transmettre, on est là pour faire apprendre. Je pense que pour moi cela a été un des moments clés, les élèves m'ont simplement regardé, et là, j'ai compris que j'avais tout raté, qu'ils n'avaient rien compris, qu'il fallait faire différemment. Et c'est là que je me suis dit, 'ah, ce n'est pas si facile' » (Christabel, après stage, p 553)

Il est difficile pour nous de se focaliser sur le questionnaire d'association des mots pour analyser cette transformation vers une posture réflexive. En effet, si lors de notre première interrogation par association de mots Christabel avait évoquée comme rôles clés de l'enseignant « enseigner, conseiller, discipliner, guider » et même parlait de « connaissances, maîtrise de matière, discipline et développement d'outils pédagogiques » comme ce qu'elle était censée apprendre en formation, il n'est pas possible d'évaluer « la réflexivité » dans ces propos. Toutefois, le discours de Christabel et la critique qu'elle nous a fait sur le moment passé en stage et sur ce qu'elle croit avoir appris grâce au stage nous permet de s'aperçoit de cette transformation. C'est à travers ses angoisses sur sa pratique, son désir d'aller plus loin, de faire différemment, bref, d'être un « vrai enseignant » que nous constatons cette posture réflexive. Si l'on croit Perrenoud (ibid.), cette nécessité d'agir est sans doute indicative d'une posture réflexive :

« Ce qui est intéressant c'est comment je me découvre on faisant ce métier. Il y a des choses que l'on n'imagine même pas. J'ai toujours pensé que le savoir suffisait et qu'avec le plan de cours, tout allait aller tout seul mais là je me rends compte que le plan c'est un bon outil, mais cela reste un outil ; qu'est ce qu'on met dedans et puis, plus important, comment on fait réellement, comment est-ce qu'on intègre la participation des élèves véritablement. C'est facile de l'écrire sur le plan mais le faire n'est pas la même chose. Moi, je me suis dit que je ne voulais plus voir des 'grands yeux ouverts' dans mes cours alors c'était un vrai défi de rendre le savoir plus accessible, de me mettre moi-même en position d'apprenant, d'essayer de rendre plus facile ou plutôt plus compréhensible et tout cela n'était pas toujours évident surtout que je trouve que beaucoup d'enseignants ne fonctionnent pas de cette façon » (Christabel, ibid., p 553).

Cette décision de ne pas faire comme les autres, de ne pas choisir la « voie facile » même quand c'est difficile n'est pas toujours évident mais témoigne d'une forte implication professionnelle et de cette recherche d'action que Perrenoud nous dit primordial dans une posture réflexive.

« Il faut dire que j'ai fait beaucoup d'erreurs... j'ai essayé un travail de groupe, catastrophique ! Rien n'était achevé, rien, et à la fin de la journée j'étais un peu déprimé, et puis j'avais déjà entendu des professeurs qui disaient qu'il ne fallait pas oublier que l'école n'était pas pour jouer et je crois qu'ils parlaient de moi. Alors c'était une journée assez difficile mais quand je suis rentrée chez moi, je me suis dit que le problème n'était pas le travail de groupe, c'était plutôt comment je l'avais organisé, ou plutôt mal organisé. Et là, je me suis mise à réorganiser les groupes, à clarifier les objectifs et vous savez quoi, c'était mieux la fois suivante mais je pense qu'il y a toujours des améliorations à faire ». (Christabel, ibid., p 553).

Nul ne peut contester le rôle primordial de l'expérience pratique dans la construction des compétences pour les enseignants stagiaires. Selon Faingold (2003), cette formation expérientielle est centrale à la construction des compétences professionnelles. Notre entretien avec Christabel a bien démontré que c'est effectivement le moment passé en stage qui lui a permis de réfléchir sur sa pratique :

« Ce n'est pas la même chose apprendre à la fac et enseigner aux élèves et ça je l'ai appris en faisant le stage. Je ne m'attendais pas que ça soit comme ça. Je suis une assez bonne étudiante, je connais mes cours et j'ai toujours pensé que cela suffirait mais là, je me suis rendu compte que les connaissances c'est que la moitié des choses. » (Christabel, ibid., p 553)

Toutefois, la période passé en stage ne mène pas forcement à la réflexivité vis-à-vis la pratique enseignante. Pour nous, peu de stagiaires ont démontré une vraie posture réflexive. Nous nous sommes alors posé la question, « qu'est qui fait que malgré la même formation initiale, certains construisent une posture réflexive tandis que d'autres en sont incapables ? » Pour poser la question autrement, qu'est qui a mené Christabel à cette réflexivité ? C'est sans doute sa motivation intrinsèque vis-à-vis la profession qui fait qu'elle s'implique. A 23 ans, enseigner est pour elle une vocation parce qu'elle aime « le partage du savoir » et elle aime « les enfants depuis toujours ». Il est intéressant de noter que si Jackson et Christabel démontrent tous deux un désir d'intégrer la profession, leur motivation n'est pas du tout identique. Tandis qu'à travers le profil de Jackson on découvre une pression familiale qui guide consciemment ou inconsciemment son choix professionnel, chez Christabel, on découvre une motivation intrinsèque qui est lié uniquement à un désir profond d'enseigner et non à ce que représente « être enseignant », et c'est là que l'on trouve toute la différence. Si Jackson témoigne d'une implication professionnelle lié à son désir d'intégration, Christabel elle témoigne d'une implication professionnelle de forme affective (Meyer et Herscovitch, 2001). Toutefois, il est nécessaire de préciser qu'une motivation intrinsèque n'est qu'un facteur qui peut avoir un impact sur le développement de capacités réflexives. Autrement dit, le stagiaire qui souhaite intégrer la profession ne développera pas par « osmose » les capacités réflexives. Il sera alors nécessaire d'effectuer des études supplémentaires sur ce qui permet à certains sujets de développer une posture réflexive tandis que d'autres en sont incapables.

6.11 Retour sur notre deuxième hypothèse

Pour notre deuxième hypothèse, nous nous sommes intéressés d'abord, sur l'influence de la formation et plus particulièrement sur l'apport du stage professionnel sur la construction d'un soi enseignant. Ainsi, nous avons soutenu le point de vue que, par sa nature professionnalisante, la formation initiale d'enseignants stagiaires leurs permet de développer des compétences bien spécifiques au monde de l'enseignant. Nous avons alors fait l'hypothèse que plus un stagiaire était avancé dans sa formation, plus ses représentations sociales et/ou professionnelles seraient en lien avec le métier de l'enseignant, et vice versa. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés à la transformation des représentations sociales en représentations professionnelles grâce à la formation initiale et plus précisément, grâce au moment passé en stage. Nous avons alors parlé des représentations professionnelles comme des « représentations plus concrètes vis-à-vis la profession » (Piaser, Ibid).

En ce qui concerne cette deuxième hypothèse, nous souhaitons nous arrêter quelques instants sur deux éléments. Le premier concerne l'omniprésence des représentations sociales et leur impact sur la pratique réelle de l'enseignant stagiaire, le deuxième porte sur la posture réflexive.

Si nos résultats ont mis en lumière les différentes représentations sociales que possèdent les stagiaires sur les objets professionnels (en rapport direct avec leur métier), ils ont surtout démontré que ces représentations influencent la pratique professionnelle des stagiaires et même ceux en fin de formation. Si la formation est censée aider le futur enseignant à développer une image enseignante, nos résultats révèlent qu'elle peine à déconstruire les représentations négatives qui jouent sans doute sur l'identité construite. De plus, nos résultats ont démontré que pour bon nombre de stagiaires, les représentations antérieures influencent largement la pratique réelle ou envisagée. Face à une formation qui ne donne pas suffisamment de repères (pour la planification des activités d'enseignement et d'apprentissage et leur mise en œuvre), les stagiaires font souvent référence à leurs souvenirs pour enseigner. Ce résultat rejoint la position de Baillauquès (Ibid.) selon laquelle un stagiaire ferait appel à ses souvenirs de l'enseignant lorsqu'il était lui-même élève, et ce sont ces souvenirs qui influenceraient sa construction de soi, sa pratique enseignante et son évolution professionnelle.

En ce qui concerne la réflexivité, nos résultats mettent en lumière l'absence, de façon globale, d'une posture réflexive chez le stagiaire comme chez le formateur. Peu de stagiaires réfléchissent sur leurs pratiques, et les dispositifs de formation ne soutiennent guère une posture réflexive (échange sur les pratiques, recherche, critiques sur les pratiques, réflexion sur la pratique avant, pendant et après une séance d'apprentissage, et ainsi de suite). Il apparaît alors que dans l'ensemble, la formation semble être tournée vers la livraison et non vers la réflexivité. En d'autres termes, elle semble privilégier les classes d'application où, pour être un « bon enseignant », il suffit de préparer, exécuter et puis contrôler la conformité. Tous les formateurs interrogés ont évoqué, avec raison, le contexte difficile de formation. D'une part, pour bon nombre de stagiaires, la formation d'enseignant reste un dernier choix et les formateurs sont bien conscients, de l'autre, les « financements faibles » empêchent le bon déroulement de la formation dans sa globalité. Or, pour la majorité de stagiaires, la formation vise l'obtention d'un diplôme et le développement des compétences applicables dans des domaines variées. Paradoxalement, ce constat est également présent chez les formateurs. Censé former les « enseignants professionnels », ces formateurs qui sont conscients du « dernier choix » des stagiaires semblent eux aussi se résigner à préparer à une multitude de compétences pour s'assurer que les étudiants qu'ils forment peuvent s'insérer aux métiers « autres que l'enseignement ». C'est bien là que l'on s'aperçoit du curriculum caché et le rôle des formateurs dans ce dernier. En effet, un des formateurs que nous

avons interrogé nous a bien expliqué que pour lui, il fallait « préparer les stagiaires 'au monde réel' et non forcement 'au monde de l'enseignant' ». Pour lui, étant donné que la majorité des stagiaires avaient choisi d'autres options et allaient sans doute viser l'insertion professionnelle dans les métiers hors l'enseignement, il fallait les préparer à une multitude de champs professionnelles. Ce témoignage confirme ce que nous avons déjà constaté et semble être en accord avec la vision de la formation par les stagiaires eux mêmes qui évoquent assez souvent « l'interdisciplinarité » du diplôme d'enseignant. Ce constat va à l'encontre de ce que Bourdoncle (Ibid.) définit comme formation professionnelle. Selon lui, contrairement à une formation générale, une formation professionnelle devrait viser la construction d'une identité professionnelle en lien avec l'activité visée ; cette construction identitaire se fait non seulement par le contact entre étudiants placés dans la même situation de construction identitaire mais aussi par l'action des enseignants.

Si nos résultats démontrent que la période passé en formation et surtout en stage peut jouer sur la construction d'un soi enseignant, ce passage aux représentations professionnelles ne concernent qu'une partie des stagiaires et semble être liée aux histoires et/ou projets personnels et non forcement à la formation en elle-même. Autrement dit, l'implication personnelle et professionnelle est différente selon la décision d'intégrer ou pas la profession enseignante. Or, la formation n'est pas garante du développement ou de la transformation des représentations sociales en représentations professionnelles, et paradoxalement, dans certains cas, les stagiaires en début de formation semblent avoir des représentations « plus professionnelles » que ceux en fin de formation. C'est pour cette raison que notre hypothèse n'est valide que pour une petite partie des stagiaires interrogés.

Toutefois, il est probable que l'expérience sur le terrain qui est une première pour la majorité des stagiaires soit un moment de tâtonnement où le stagiaire n'ose pas trop se distancier du « modèle proposé », mais qui, dans le temps, pourrait développer une posture plus réflexive. Il conviendrait alors de suivre de façon encadrée l'évolution des stagiaires qui intègrent la profession enseignante. Nos recherches révèlent d'autre part l'absence d'une vision claire de la finalité de la formation de la part des étudiants qui l'on choisit, des institutions de formation et des acteurs politiques. Tandis que le discours gouvernemental apparaît comme trop vague pour désigner une claire ligne de conduite, les maillons faibles de la formation dispensée se manifestent à travers les facteurs organisationnels qui semblent empêcher, eux aussi, le développement d'une identité enseignante parmi les enseignants stagiaires. Si la formation de l'enseignant est considérée comme une formation professionnalisée puisqu'elle prépare à un emploi bien précis, elle apparaît comme étant actuellement très proche de filières générales de l'enseignement supérieur. Un exemple qui nous semble ici pertinent est celui de

l’enseignement du SIDA. En effet, accompagner les élèves touchés (de près ou de loin) par le SIDA est considéré être un des rôles de l’enseignant (objectif : être guide et conseilleur). Or, la formation que le stagiaire reçoit à cette fin est trop généraliste ; d’abord, elle est offerte à l’ensemble d’étudiants inscrits à l’université. De surcroit, aucun lien n’est fait avec le monde d’enseignement et comment l’enseignant peut concrètement venir à l’aide d’un élève en besoin.

Former les enseignants « professionnels » n’est pas chose facile surtout parce que le processus de professionnalisation est complexe et demande souvent l’implication de plusieurs acteurs. Perrenoud (ibid.) constate avec raison que le curriculum formel n’a pas de justification en lui-même. Autrement dit, le curriculum formel a de sens et d’intérêt en relation avec des activités concrètes d’enseignement et d’apprentissage qu’il va contribuer à inspirer, coordonner et harmoniser. Apparaît alors la nécessité d’identifier un projet de formation qui consisterait à apporter des compétences bien définies et qui expliciterait les dispositifs d’accueil, d’encadrement et d’évaluation de stage. Il est essentiel qu’un tel programme prenne en compte les représentations sociales des futurs enseignants. Il permettrait alors aux stagiaires de confronter leurs représentations à la réalité, à les verbaliser, à les partager avec d’autres membres du groupe professionnel, avec pour but, la déconstruction des représentations sociales négatives.

Nous nous somme intéressés, dans ce chapitre, à l’influence de la formation sur les pratiques enseignantes. Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons à l’influence du genre sur la profession enseignante. Ce chapitre traitera alors les différences en représentations sociales (à l’égard de la profession enseignante) selon le sexe.

CHAPTER VII : GENRE ET REPRESENTATIONS SOCIALES

La culture “soumise” que subit un apprenant joue sur sa représentation sociale du soi et participe à sa construction sociale. En effet, plusieurs chercheurs soutiennent l’hypothèse qu’au Kenya, il existe une discrimination professionnelle par la féminisation et/ou la masculinisation des certains emplois (Chege, Ibid., Onsongo, Ibid.). En d’autres termes, la culture “hérité” d’un individu qui lui accorde une place sociale selon son genre continue de jouer un rôle important sur sa construction sociale et professionnelle. Ainsi, il se peut que les représentations sociales et professionnelles des futurs enseignants reflètent une culture implicite et déterminent la façon dont ces derniers s’approprient la profession enseignante: le genre, influence t-il le désir de choisir ou non cette profession? Influence t-il la façon dont est envisagé le métier d’enseignant? Influence t-il la façon de s’engager? Le sexe joue t-il sur ce que l’on considère être les compétences ou les rôles des enseignants au sein du milieu scolaire? Ce sont ces questions qui ont guidé notre troisième hypothèse.

Ce chapitre de notre thèse s’intéresse donc aux représentations sociales selon le genre. Nous ne prétendons pas déterminer les influences sociales qui ont menés à la construction d’une identité sexuée mais plutôt, en s’intéressant aux quatre objectifs de la formation proposée, nous allons tenter de déterminer les différences qui existent entre les sexes en rapport au métier et à la formation de l’enseignant. Ce chapitre sera structuré autour des questions suivantes : Quelle est la conception de l’exercice professionnel selon le genre? Dans un métier longtemps considéré féminin, les hommes adoptent t-ils un profil divergent de celui des femmes? Nous nous sommes particulièrement intéressé à la dimension psychologique de l’identité sexuée, c’est à dire, la tendance de l’individu à s’identifier avec les comportements culturellement définies comme étant les siens (appartenant à son groupe sexe).

7.0 Intégrer la profession enseignante, un choix sexué ?

Selon Bourdieu et Passeron (1994), la différence entre les sexes se manifeste dans les conduites ou les opinions qui engagent l’image de soi et l’anticipation de l’avenir. En d’autres termes, le sexe influencerait l’orientation professionnelle des individus. Notre recherche a démontré que pour la majorité de stagiaires, le choix d’intégrer la profession ne faisait pas partie des aspirations professionnelles premières pour les garçons comme pour les filles. Toutefois, si les stagiaires semblent partager ce « non choix » de façon générale, nos résultats soulignent quelques différences ; la première concerne la motivation.

7.1 Enseignant au masculin ou au féminin: La dimension socio économique

Si parmi une bonne partie des stagiaires interrogés le choix de suivre une formation d'enseignant est évoqué comme un tâtonnement et non comme un projet déterminé consciemment à l'avance, ce choix reste toutefois parmi les choix professionnels des individus ; rappelons qu'en fin d'études secondaires, l'élève choisit lui-même, en ordre de préférence, quatre projets de formation et l'université qu'il souhaite intégrer. Rappelons aussi que nous avons cherché à déterminer si les constructions sociales du genre se manifestaient dans la façon dont les enseignantes étaient entrées dans le métier.

Nos résultats ont démontré qu'effectivement, la motivation pour choisir la formation d'enseignant est différente selon le sexe. Dans un premier temps, l'analyse de nos questionnaires a démontré que le sentiment de ne pas être soi même responsable de son choix professionnel était plus présent parmi les stagiaires du sexe masculin. Quand interrogé sur les raisons qui ont motivé leur choix pour une formation d'enseignant, ils ont été nettement plus nombreux à évoquer le « non choix » ou la « seule option » contrairement aux stagiaires du sexe féminin (actuellement sous-cité). Le tableau ci-dessous en témoigne :

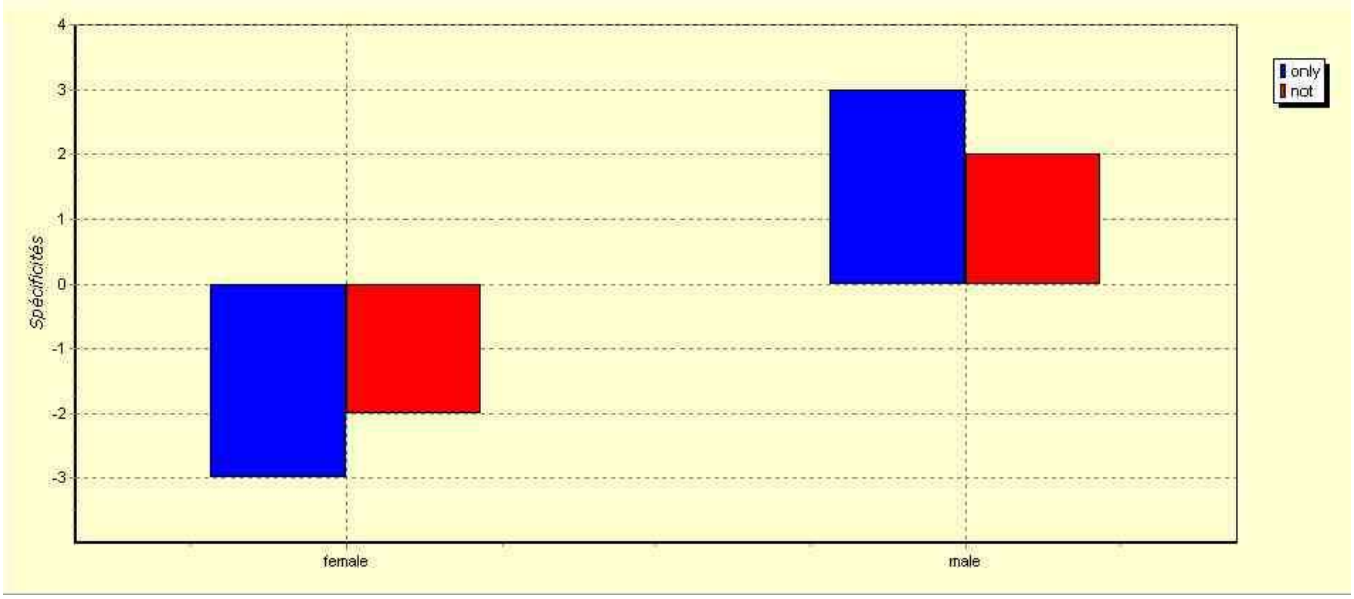

Figure 21 : La motivation pour choisir la formation d'enseignant

Une analyse plus poussée met en lumière la différence qui existe entre les stagiaires masculins inscrits dans les filières scientifiques et ceux qui suivent une formation plus humaniste. En effet, c'est parmi les stagiaires en sciences humaines et sociales que l'on trouve ce sentiment de manque de contrôle sur le destin professionnel (MaleA) :

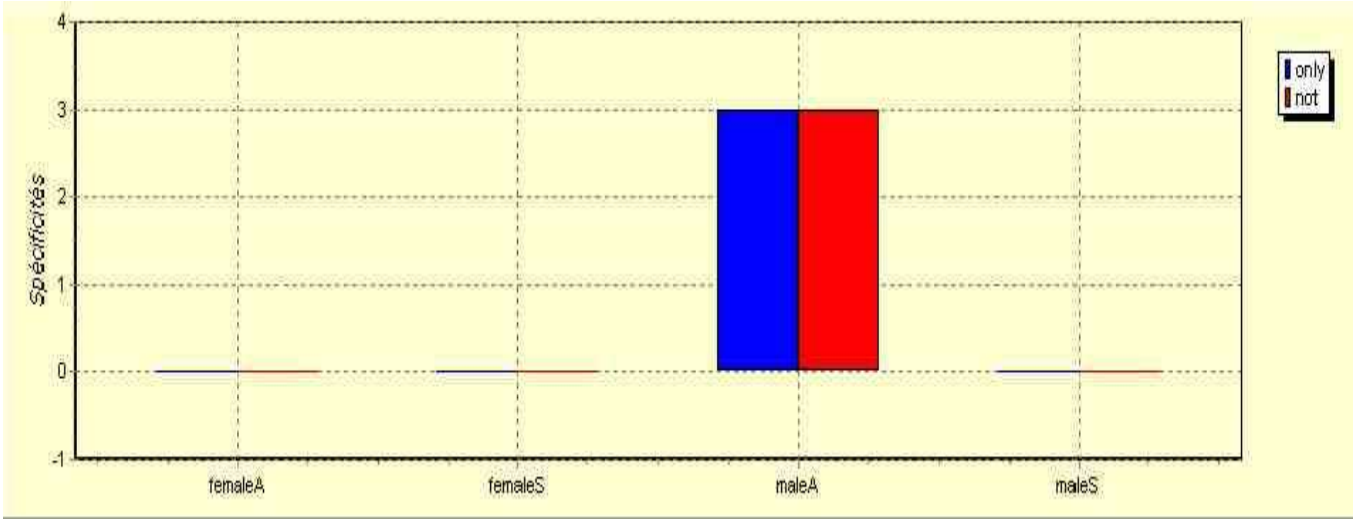

Figure 22 : La motivation pour choisir la formation d'enseignant parmi les stagiaires masculins (SHS)

Si l'on tourne notre attention vers les raisons qui motivent l'orientation professionnelle, il apparaît que c'est parmi le corpus féminin, et surtout parmi les stagiaires féminins en début de formation, que l'on constate une motivation intrinsèque (ou altruiste) :

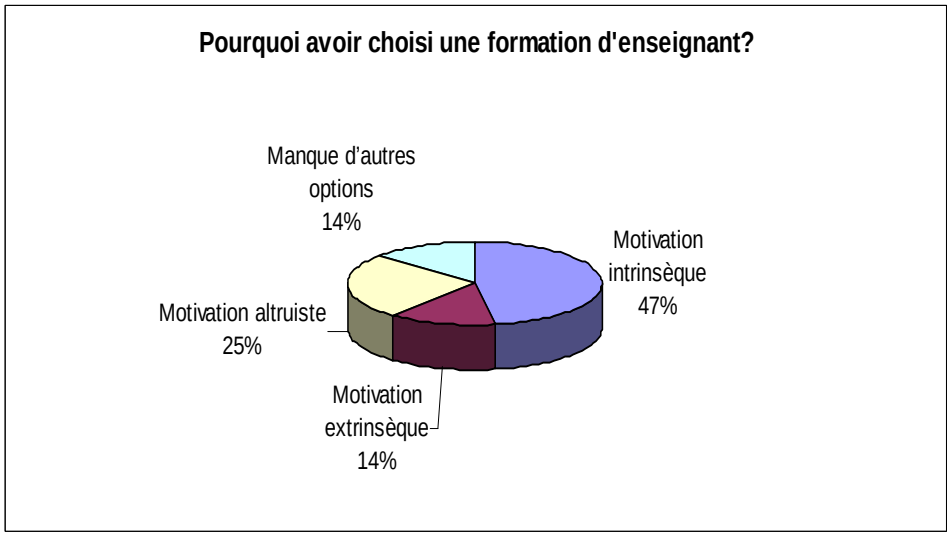

Figure 23 : Les motifs pour intégrer la profession en début de formation

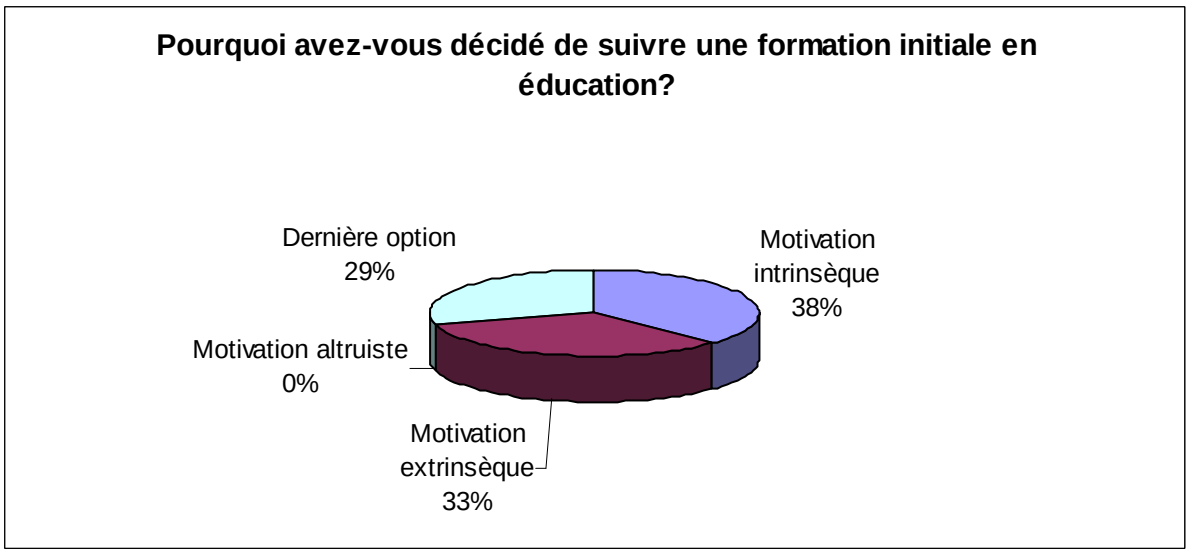

Figure 24 : Les motifs pour intégrer la profession en fin de formation

En effet, à la question 'Pourquoi avez-vous choisi ce métier ?', la réponse qui revient le plus souvent parmi les filles, contrairement aux garçons est 'parce que j'aime les enfants'. Les filles font alors état d'une motivation intrinsèque de forme affective. Elles parlent « d'aimer » la profession ou d'être « passionné » par l'enseignement, même si enseigner n'était pas parmi leurs premiers choix. Ces mots sont « sous-utilisés » par les stagiaires du sexe masculin :

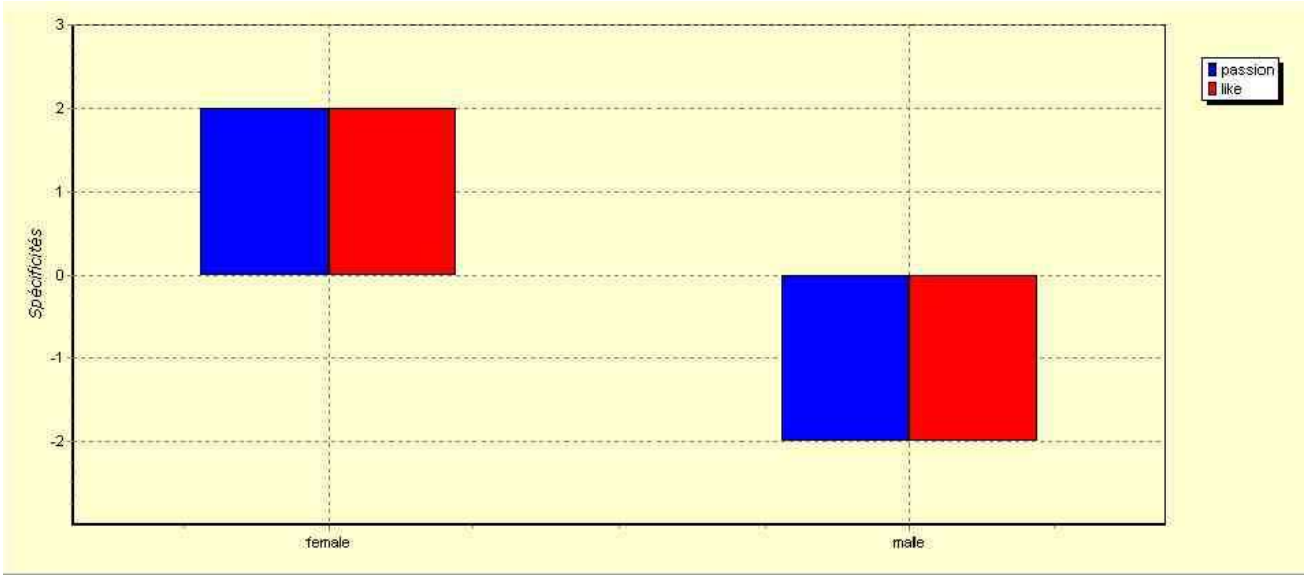

Figure 25 : Les motifs masculins Vs féminin pour intégrer la profession en fin de formation

« ... c'est toute une histoire. Bon, c'était un des mes choix mais je n'ai pas pu suivre les cours en droit, c'est cela que je voulais faire au départ et quand je n'ai pas réussi, j'étais un peu perdu, je ne savais pas, je ne m'étais jamais posé la question de ce que je ferais si jamais je ne réussissais pas à suivre les études en droit, je n'avais pas un plan B mais les gens m'ont toujours dit - vous savez, les gens nous cernent mieux et peuvent nous dire des choses qui ne sont pas si apparentes pour nous - les gens m'ont dit que je [suis quelqu'un qui] peux aider, et de toute façon, j'ai toujours aimé aider et puis j'ai toujours aimé les enfants. J'ai toujours voulu travailler avec les enfants et même si j'avais suivi les études en droit, je me serais spécialisée dans le droits des enfants alors je me suis rendu compte de cette opportunité. J'aime aussi la psychologie et quand je me suis inscrite en éducation spécialisée, j'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de psychologie et moi j'adore ça (Andrea, avant stage, p 334) »

A travers ce profil on voir alors apparaître une double fonction – la fonction de justification et celle de l'orientation. Tandis que la fonction justificatrice permet de justifier les conduites, la fonction d'orientation définit le sens que prend la réalité pour le sujet ainsi que les anticipations et les attentes qui prédéterminent la relation de l'individu à son environnement (Abric, 1984).

Si de façon générale les filles témoignent d'une motivation intrinsèque, pour les garçons, nous sommes plutôt face à une motivation extrinsèque. Ils évoquent plus souvent le fait d'obtenir « un diplôme universitaire» comme le facteur le plus important pour eux, et surtout parmi ceux en sciences sociales et humaines immédiatement avant leur entrée en stage (artsM3) :

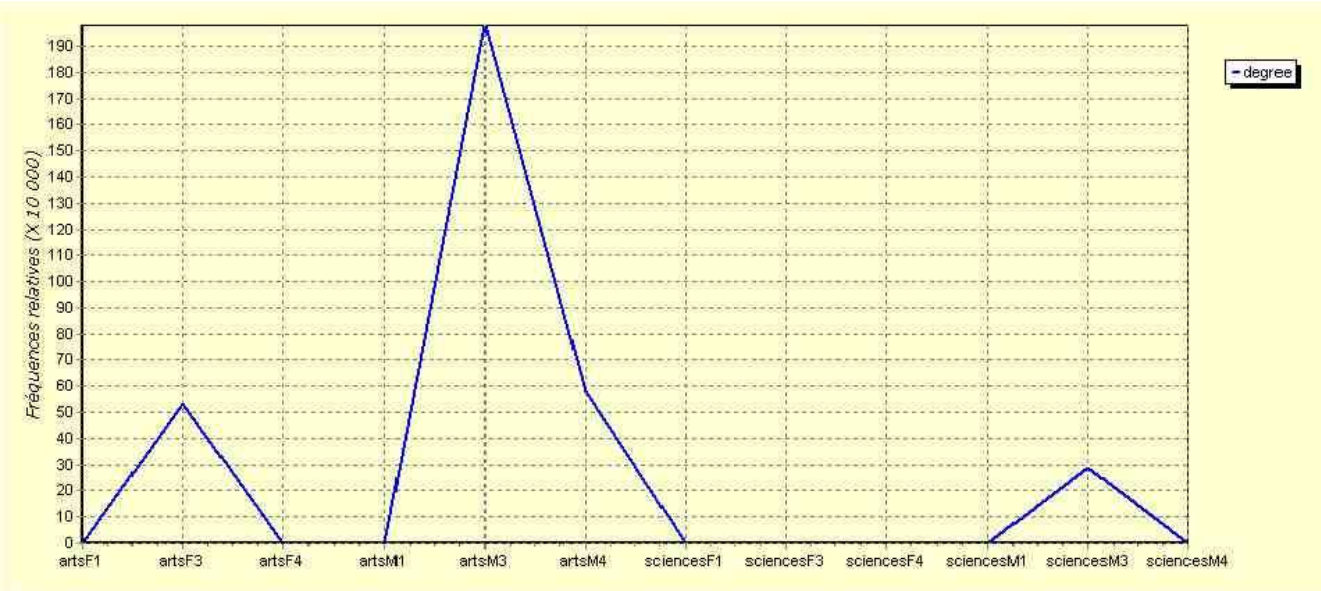

Figure 26 : La motivation intrinsèque Vs la motivation extrinsèque

Nous trouvons le même comportement parmi les stagiaires masculins après la formation :

« C'est que, bon, enseigner n'était pas mal. Ça m'a plu de transmettre des connaissances et tout ça – le fait qu'ils attendent certaines choses de moi m'a plu mais bon, enseigner, et même la période passé en stage, je ne sais pas comment dire, c'est la dernière ligne droite avant de décrocher le diplôme. Il me faut un diplôme alors il faut faire le stage pratique » (James, après stage, p 577)

De plus, parmi les stagiaires qui souhaite intégrer la profession, les filles sont plus nombreuses à évoquer une « carrière » tandis que les garçons eux parlent d'un « job ». Cette appellation souligne le coté « gagne pain » de la profession vis-a-vis des garçons.

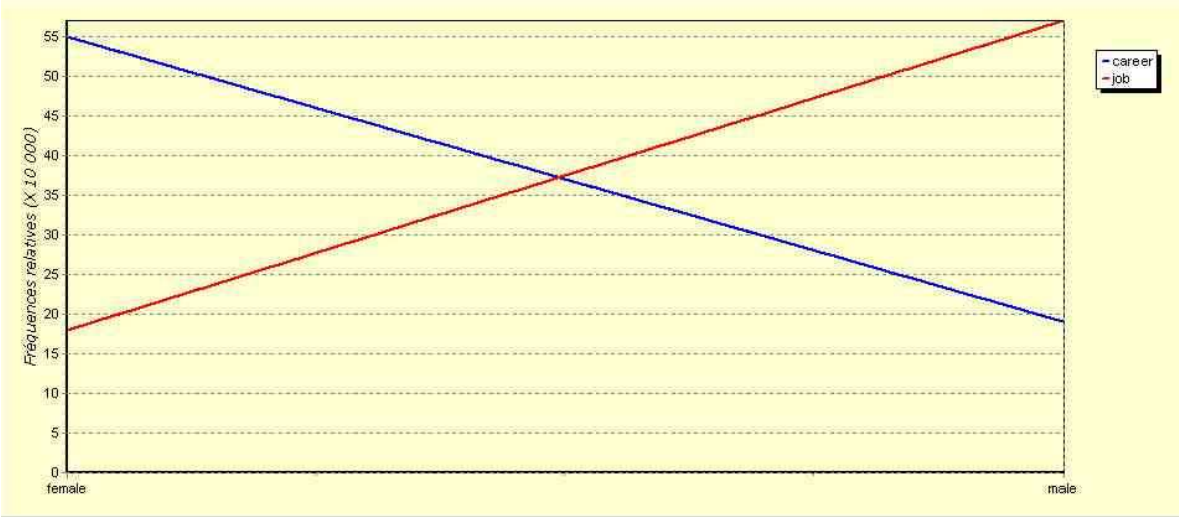

Figure 27 : Enseigner – « carrière » Vs « job »

Si c'est parmi les filles que l'on trouve le plus souvent une motivation intrinsèque, ces dernières ne souhaitent pas pour autant intégrer plus que les garçons la profession enseignante. Paradoxalement, moins de filles souhaitent intégrer la profession ou les professions liées à l'éducation que les garçons et elles sont nettement plus à évoquer leur souhait d'intégrer un métier « autre » que l'enseignement :

MASCULIN

	Enseignant	**Compte quitter la profession**	**Education**	**Autre**
En début de formation	50%	1	19%	31%
En fin de formation avant stage	52%	2	11%	37%
En fin de formation après stage	42%	4	24%	34%

FEMININ

	Enseignant	**Compte quitter la profession**	**Education**	**Autre**
En début de formation	52%	2	13%	35%
En fin de formation avant stage	27%	5	7%	66%
En fin de formation après stage	50%	4	5%	45%

Tableau 34 : les champs désirés d'insertion professionnel d'enseignants stagiaires

En effet, une fois en formation, les filles et les garçons semblent avoir des aspirations très différentes en ce qui concerne l'insertion professionnelle. Si dans l'ensemble les stagiaires se sont orientés vers cette carrière après avoir été éloignés d'une carrière « prestigieuse ratée », ils ne s'approprient pas cette nouvelle profession de la même manière. Chez les filles nous nous apercevons d'un fort désir de ne pas passer à coté des aspirations initiales. C'est probablement ce désir de ne pas repousser son rêve qui fait que, lors de notre analyse, nous avons remarqué une certaine incohérence dans le discours de stagiaires du sexe féminin et de l'existence d'un double discours ; les stagiaires évoquaient par exemple leur amour pour les enfants, pour l'enseignement, le partage, la connaissance, et puis parlaient de vouloir intégrer le media, le journalisme, les ressources humaines... Certains de ces stagiaires sont allés encore plus loin ; ils parlaient de vouloir intégrer les métiers tels que la médecine, l'architecture ou le droit après leur formation d'enseignant, ce qui témoigne d'un certain romantisme et/ou idéalisme. Selon Aebischer et Oberlé (Ibid.), ce désir de changer de groupe chez les individus nait de leur conviction

que le groupe de non appartenance est susceptible d'apporter plus de prestige et de reconnaissance sociale que le groupe d'appartenance auquel ils le comparent.

Au contraire, chez les garçons nous nous sommes aperçus de l'existence des aspirations plus « réalistes » qui prenaient en compte la réalité de leur situation actuelle. En d'autres termes, les garçons semblaient construire leur futur professionnel autour du diplôme d'enseignant. Le diplôme était avant tout un outil d'insertion professionnelle et si les garçons n'avaient pas forcement choisi cette orientation professionnelle, ils ont mis en place des stratégies qui, selon nous, ont permis de donner du sens à leur parcours. Rappelons que pour Turner (1987), un individu qui éprouve l'insatisfaction avec son endogroupe peut mettre en place une stratégie de mobilité sociale où il quitte ce groupe là, ou, il peut au contraire viser un changement social. Si les filles mettent en place plus souvent cette stratégie de mobilité sociale et visent alors à quitter la profession physiquement une fois leur diplôme validé, les garçons en revanche visent le plus souvent un changement social. Ce changement consiste à réévaluer son « nouveau groupe » afin de le valoriser. Le sujet vise alors à transformer et non subir sa condition d'existence : « Il ne s'agit donc plus d'une amélioration d'un système donné, mais de son remplacement par un autre système, voulu par des acteurs sociaux sujets du changement » *(*Aebischer et Oberlé, Ibid., p 111). Le stagiaire masculin met donc en avant le coté positif de la profession qui est pour lui, lié aux avantages d'une profession flexible. Cette flexibilité permet au stagiaire de ne pas rester « bloqué » dans l'enseignement mais de pouvoir, en même temps qu'il assure ses cours, assurer des tâches supplémentaires qui amélioreraient sa position financière :

« Oui, il y a du temps, parce que lorsque je vais enseigner, si je prends en compte ce que je dois faire, par rapport à mon emploi du temps, je peux m'organiser pour pouvoir, après avoir terminé ce que je dois faire à l'école, je peux avoir le temps pour faire autre chose. Et puis ... si je suis dans une école privée, il se peut que j'aie plus du temps et il est possible que la direction me demande d'assurer les cours de soutien ou autre chose. C'est pour cela que pour moi enseigner est la meilleure profession. On n'est pas bloqué » (Peter, avant stage, p 288)

La question de finance est une question préoccupante, et surtout pour le stagiaire du sexe masculin. En fin de formation, ce stagiaire évoque le plus souvent la rémunération comme facteur négatif contrairement au stagiaire du sexe féminin qui parle des mauvaises conditions de travail ou de l'image négative de la profession :

Avant stage

	La rémunération	**Aux conditions de travail**	**L'image de la profession**
MASCULIN	59%	6%	29%
FEMININ	42%	25%	33%

Après stage

	La rémunération	**Aux conditions de travail**	**L'image de la profession**
MASCULIN	46%	8%	38%
FEMININ	38%	13%	49%

Tableau 35 : Les facteurs négatifs de la profession

Pour le stagiaire masculin, la motivation dépend alors des stimulations externes et il est attiré surtout par la facilité de décrocher un poste et puis, par la possibilité d'effectuer d'autres activités professionnelles parallèles à l'activité principale d'enseignement. Cette motivation extrinsèque est également omniprésente dans le discours des stagiaires masculins lorsqu'ils évoquent les raisons de leur choix de matière de spécialisation. Ainsi, il est plus courant parmi le sexe masculin de trouver un stagiaire qui a « raté » une école de commerce et qui se tourne alors vers une spécialisation en mathématiques ou en études commerciales, ou encore, qui aurait souhaité intégrer une école de médecine mais qui se tourne vers une spécialisation en biologie et chimie. De cette façon, le stagiaire semble se rapprocher de ses aspirations initiales mais non de la même manière que le stagiaire du sexe féminin qui ne semble pas faire des concessions. La motivation extrinsèque du stagiaire masculin est également visible à travers la présence d'un « raisonnement stratégique » qu'il met en place en ce qui concerne son choix de spécialisation. Malgré sa déception initiale, ce stagiaire semble être bien conscient des enjeux liés à la discipline enseignée ; mieux on choisit sa spécialisation, mieux on est placé par la suite pour la mobilité professionnelle :

« ... j'ai décidé de focaliser sur le marché d'emploi alors quand je suis arrivé à l'université, j'ai parcouru toutes les disciplines et puis toutes les combinaisons possibles et ensuite (je me suis dit) je serais capable de trouver un poste ... si on calcule le nombre de personnes qui font les mathématiques, certes, il y en a beaucoup, mais la plupart ne rejoigne pas l'enseignement – ils peuvent aller travailler dans les banques... dans l'enseignement, il n'y en a pas beaucoup » (Douglas, masculin, après stage, p 481).

Si les garçons semblent mettre en œuvre des stratégies calculées, les filles en revanche semblent choisir les matières « faciles ». Nos résultats vont alors dans le sens de Onsongo (2007) qui soulignait le faible nombre de femmes inscrites dans les filières scientifiques qui selon elle était le résultat des inégalités et de la discrimination fondée sur le genre. Nos résultats ont démontré que peu de stagiaires du sexe féminin étaient inscrits dans les filières scientifiques :

	Filles	Garçons
Filières scientifiques	16.51%	41.55%
Filières humanistes	83.49%	58.45%

Tableau 36 : Filières d'inscription selon genre

Comme disait Mead (1935), dans chaque société, il existe des codes qui dictent les rôles respectifs des hommes et des femmes. Les deux sexes sont alors socialement différenciés et chaque sexe est contraint de se conformer au rôle qui lui est assigné.

Nul ne peut contester que de façon générale, le genre a une grande influence sur l'orientation professionnelle des individus. Même aujourd'hui, on parle des métiers radicalement marqués par des caractères féminins ou masculins ; les filles se dissocient des métiers technologiques parce qu'elles sont « moins bonnes » en sciences et se tournent souvent vers les métiers littéraires ou sociaux, et les garçons s'éloignent des métiers féminins tels que puériculture ou sage femme. Nombreux chercheurs s'accordent sur le fait que la culture hérité est largement responsable de cette orientation sexuée. En d'autres termes, l'identité sexuée est construite socialement à partir des contextes spécifiques de chaque individu. Or, les représentations sociales que possède l'individu influenceront ce qu'il pense être son rôle et sa place par rapport à son milieu social. Moscovici le résume bien « en se représentant une chose ou une notion, on ne se fait pas uniquement ses propres idées ou images. On génère et transmet un produit progressivement élaboré dans d'innombrables lieux selon des règles variées » (1989, p 83).

Si nos résultats ne nous permettent pas de déterminer si cette préférence pour les filières humanistes est effectivement liée aux inégalités hommes-femmes, ils permettent néanmoins de constater que pour une bonne partie des filles, intégrer la profession est une option à envisager uniquement dans l'absence de postes en rapport avec leurs aspirations initiales. Or, elles ne mettent pas en place des stratégies d'adaptation car pour eux, ce n'est pas l'intégration dans le monde d'enseignement qui est visée. Cet éloignement du monde de l'enseignant parmi les filles témoigne d'une rupture de la vision

traditionnelle qui considérait que les femmes seraient plus attirées par la profession enseignante que les hommes.

7.2 De la « masculinisation » à la « féminisation » de l'enseignant du second degré

Dans beaucoup de pays, être enseignant est traditionnellement considéré un métier féminin parce qu'il est exercé essentiellement par les femmes. Si les effectifs d'enseignants masculins augmentent avec le niveau scolaire, les effectifs des femmes, dans nombreux pays, restent considérablement supérieurs au sein du système éducatif, un fait qui relève historiquement des contextes sociaux, culturel et même économique. En effet, le fait d'être femme et donc maman était souvent considéré un atout pour l'enseignant qui devrait se laisser guidé par ses qualités innées (Smith, Ibid., Mavrogeni, Ibid.).

Au Kenya, cette féminisation a été surtout liée aux faibles qualifications académiques parmi les femmes. Rappelons que l'éducation de l'africain pendant les périodes coloniales n'était qu'une formation de base et lorsque plus d'opportunités d'éducation existaient, celles-ci étaient réservés au genre masculin. Ce scenario s'adresse particulièrement aux enseignants du premier degré. En effet, si les qualités « tendres » de l'enseignant étaient considérées être nécessaires à l'école primaire, à l'école secondaire, l'enseignant devait être plus « ferme » et devait privilégier le contenu disciplinaire. Si l'enseignant du primaire était féminin, celui du secondaire était masculin. L'enseignant du second degré au Kenya était d'autant plus masculin que c'était l'homme qui avait reçu une formation longue qui lui donnait accès à la carrière de l'enseignant du lycée. Cette notion d'une autorité masculine est encore d'actualité aujourd'hui; peu après les émeutes récents en Grande Bretagne, le premier ministre David Cameron soutenait l'idée selon laquelle plus d'hommes dans les classes permettrait d'y restaurer l'autorité. Il parlait alors de la « force et de la sensibilité » que les enseignants masculins introduiraient dans les classes (L'express, 2011)[34].

Si l'on croit Griffith (Ibid.), la « féminisation » d'une profession n'est pas uniquement une question de chiffres, elle concerne également la « culture associée » aux femmes. Dit autrement, l'appropriation d'une éthique scolaire, des choix pédagogiques et des politiques éducatives, ainsi que les représentations, les espoirs et les craintes des enseignants peuvent être considérés d'un point de vue de genre. Notre recherche s'est intéressée à cette deuxième perspective. Précisément, nous nous sommes

[34] http://www.lexpress.fr/actualite/societe/education/y-a-t-il-trop-de-femmes-dans-l-enseignement_1028271.html (Consulté le 17/11/2011)

intéressés aux représentations sociales de futurs enseignants à l'égard des « qualités requises » pour être un bon enseignant. Nous nous sommes également intéressés à la manière dont le stagiaire s'appropriait la profession lorsqu'il était homme ou femme. De ce fait, nous avons analysé de près les stratégies et les choix pédagogiques mis en œuvre afin d'examiner si celles-ci diffèrent selon le genre.

Historiquement disciplinaire, voire autoritaire, l'enseignant masculin devient aujourd'hui de plus en plus « efféminé ». C'est de cela que parle Fu (2000) lorsqu'il critique la « féminisation » de la profession en Chine. En effet, il évoque la « faiblesse » d'enseignants, une faiblesse qui est démontrée par l'accentuation des « traits féminins ». Pour lui, les élèves, et surtout ceux du genre masculin ne reçoivent pas suffisamment de « yang »[35] et ne développent que peu des traits masculins tels que la force et le courage. Cette féminisation qu'évoque Fu est effectivement de plus en plus présente chez l'enseignant masculin et s'inscrit dans un changement de paradigme qui demande aujourd'hui à tous les enseignants de s'intéresser au développent holistique de l'élève et, comme c'est le cas au Kenya, de jouer un rôle de guide et conseilleur. Cet « enseignement au féminin » concerne alors la mise en œuvre, parmi les enseignants masculins, des traits historiquement connus comme appartenant au genre féminin. Notre recherche révèle cette tentative, parmi les stagiaires du sexe masculin, à se rapprocher des élèves, à se débarrasser d'une image sévère et autoritaire :

« Je crois que les gosses ont aimé mes cours. Je crois... bon, les enseignants dans le temps, comme mes enseignants à moi était trop autoritaires. Pour ma part, je trouve qu'il ne faut pas être trop autoritaire avec les élèves, il faut être souriant, blaguer avec eux. Cela ne signifie pas ne pas être sérieux, il faut simplement savoir qu'il y a un temps pour tout, l'enseignant ne doit pas être sérieux en permanence. » (James, après stage, p 575).

C'est cela qu'évoquait Paul dans le chapitre précédent lorsqu'il parlait de vouloir entretenir des relations amicales avec ses élèves. Il est de même intéressant de noter que si l'on analyse certains critères, le stagiaire masculin apparait comme ayant plus de « traits féminins » que son collègue féminin. Lorsqu'on lui demande par exemple, ce qu'il pense que l'enseignant peut faire afin d'améliorer les résultats scolaires de ses élèves, il évoque le plus souvent les caractères d'empathie, d'écoute, de motivation contrairement à son homologue féminin ; les résultats de l'analyse lexicométrique ci-dessous en témoigne :

[35] Le yang c'est un principe fondamental de la philosophie taoïste qui correspond au mouvement, à la chaleur et au masculin.

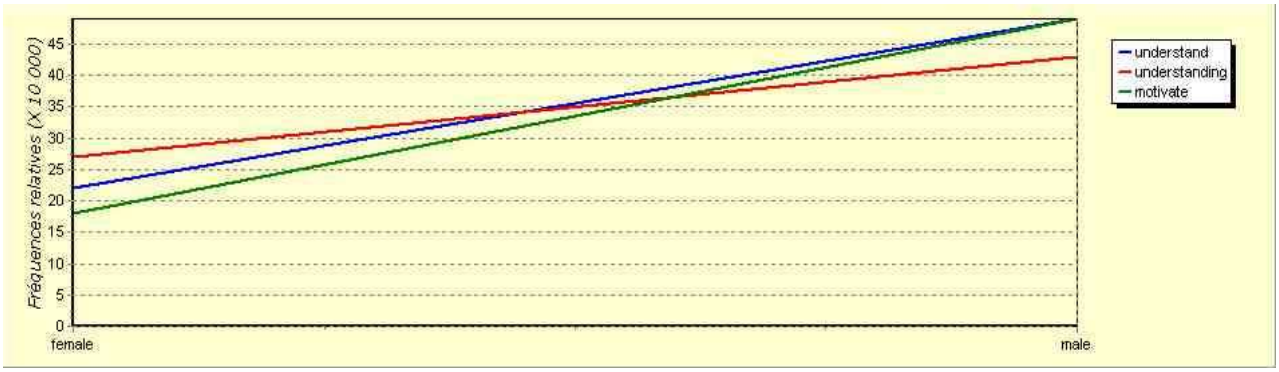

Figure 28 : Comment améliorer les résultats des élèves?

Une analyse de discours démontre cette même distanciation du caractère « autoritaire et disciplinaire » historiquement associé à l'enseignant du sexe masculin :

« ... avant, lorsque je rencontrais un élève qui n'était pas habillé correctement, je me disais qu'il était impoli et je pensais immédiatement à le punir mais après ma formation, j'ai appris que peut être dans un tel cas, l'élève ne sait pas ce que signifie être habillé incorrectement, je peux peut être lui parler avant d'entamer l'action punitive » (Jones, p 459, après stage).

Ce discours que l'on trouve plus souvent parmi les stagiaires masculins est également lié à un désir de se rapprocher des élèves et à une reconnaissance des mutations importantes dans la relation même que les élèves entretiennent avec l'enseignant. Autrement dit, dans un système éducatif en rapide mutation, les rapports enseignants-élèves se sont modifiés, et aujourd'hui, l'enseignant masculin peine à trouver sa place. Pour se « faciliter la vie », le stagiaire choisit alors des rapports presque amicaux. Nous avons déjà constaté ce choix chez Paul. Nous trouvons le même discours chez Patrick :

« Je me suis rendu compte que lorsqu'on est enseignant, il ne faut pas être déplaisant envers les élèves parce que si tu le fais, c'est toi qui vas souffrir, tu vas souffrir. Si tu compliques les choses pour eux, ils vont te le faire payer... si tu te fâches vite, ils vont consciemment te frustrer. Oui, je me suis rendu compte que si un élève fait une petite faute, il faut faire semblant de n'avoir rien remarqué et continuer (les cours)... » (Patrick, après stage, p 495)

Si nos résultats soulignent ce rapprochement des stagiaires masculins aux qualités longtemps considérées être celles de l'enseignant féminin, ils montrent également qu'il existe toutefois des différences entre la façon dont les stagiaires s'approprient l'action éducative. Pour le dire autrement, les préoccupations du futur enseignant et même la pédagogie qu'il privilégie au sein de sa classe diffère selon le genre. Nous avons interrogé ces différences.

7.3 Enseignant, enseignante : un métier différent ?

Si nous avons remarqué précédemment une forme de « féminisation » du stagiaire masculin, notre analyse met en lumière une tentative de garder une certaine « masculinité » de la part de ce dernier. Cette tentative consiste à reconfigurer le statut de l'enseignant et à mettre en avant sa maîtrise disciplinaire, ce qui se traduit concrètement par une centration sur le contenu disciplinaire et les compétences associées à développer parmi les élèves. C'est cette envie, plus présente chez l'enseignant que chez l'enseignante, qui témoigne d'une certaine « masculinisation » de la profession. C'est ainsi qu'en fin de formation (après le stage), le stagiaire masculin dit choisir les méthodes centrées sur l'élève parce qu'elles permettent le développement des compétences, contrairement au stagiaire féminin qui les choisissent plutôt pour faire participer les élèves dans leurs apprentissage ou/et parce qu'elles prennent en compte les besoin réelles des stagiaires. Les résultats de nos questionnaires soulignent ces différences :

	Participation active des élèves	**Développement des compétences**	**Centrée sur besoin des élèves**
MASCULIN	25%	**49%**	13%
FEMININ	**34%**	33%	**33%**

Tableau 37 : Représentations des méthodes centrées sur l'élève parmi les stagiaires en fin de formation

Cette tendance à considérer les réels besoins d'élèves est également soulignée par notre analyse lexicométrique qui démontre que le mot « besoin » est sous-utilisé parmi les stagiaires du sexe masculin. En d'autres termes, si l'on focalise sur notre sous corpus « méthodes pédagogiques », il apparaît qu'en fin de formation, les stagiaires du sexe féminins sont nettement plus nombreux à évoquer les besoins d'élèves contrairement à leurs collègues du sexe masculin.

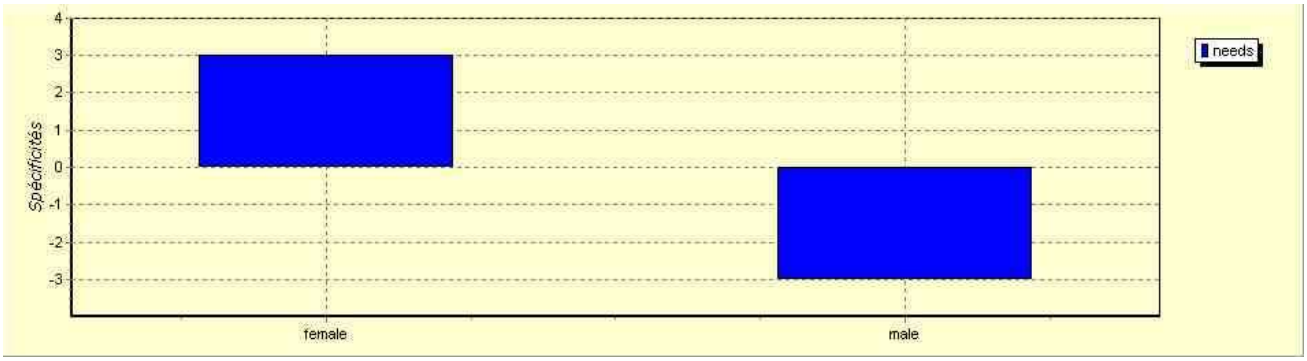

Figure 29 : les représentations des méthodes centrées sur l'élève

Nous avons vu que le stagiaire masculin s'intéresse particulièrement au sujet/contenu à enseigner. Cette centration sur le contenu est plus présente parmi les stagiaires masculins dans les filières humanistes en fin de formation (artsM 3 et artsM4) ainsi que chez le stagiaire en sciences en fin de formation (avant le stage – sciencesM3). Chez les filles, c'est surtout parmi les stagiaires inscrits dans les filières humanistes en fin de formation (après le stage) que nous retrouvons ce postulat :

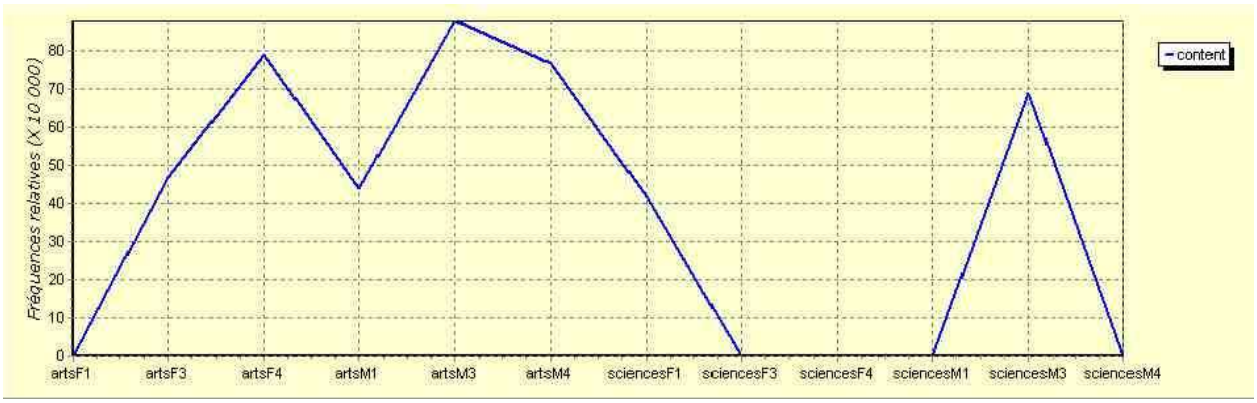

Figure 30 : La centration sur le contenu

Nous découvrons également cette préoccupation à travers le discours du stagiaire masculin :

« D'abord, il faut être confiant. On ne peut pas être enseignant sans avoir de la confiance en ce que l'on enseigne. Et puis, le contenu, parce qu'un enseignant ne peut pas enseigner 'le temps' s'il il ne sait pas ce que signifie la température. Il faut avoir le contenu, il faut connaître son sujet » (Jones, après stage, p 461)... « Les compétences d'un bon enseignant, d'abord, c'est la maîtrise du sujet... » (Issa, en fin de formation, avant stage, p 470)... « Pour être efficace, l'enseignant doit connaître son sujet » (Patrick, en fin de formation, après stage p 496).

Paradoxalement, c'est surtout parmi les stagiaires du sexe masculin que la formation est considérée être sans grand intérêt en ce qui concerne la maîtrise du contenu. On trouve alors Jones qui parlait de la maîtrise du sujet comme primordial pour un enseignant, mais qui ne considère pas que la formation qu'il a reçu l'a amené vers cette maîtrise :

« L'objectif de ma formation ? Je ne crois pas que l'objectif de la formation à KU soit la maîtrise du contenu parce que je n'ai pas confiance en KU... je ne crois pas que l'on reçoive le contenu pour enseigner ... » (Jones, p 461)

On trouve pratiquement le même discours chez Issa :

« ... je ne peux pas dire que le contenu que je reçois en histoire et religion n'est pas pertinent même si je ne peux pas l'appliquer dans une classe... ». (Issa, p 469, avant stage)

Contrairement aux stagiaires masculins, les stagiaires du sexe féminin semblent privilégier le « savoir enseigner ». Autrement dit, ils s'intéressent davantage à la façon dont les connaissances peuvent être transmises aux élèves. Nous avons vu auparavant que de façon générale, c'est parmi les stagiaires en début de formation que l'on trouve cette préoccupation. Toutefois, dans l'ensemble, les stagiaires du sexe féminin sont plus nombreux à considérer que connaître les différentes méthodes d'enseignement est une compétence clé à développer : le tableau lexicométrique ci-dessous en témoigne:

Figure 31 : Les objectifs de la formation de l'enseignant stagiaire

Cette centration est liée au rapport enseignant-apprenant-savoir qui semble préoccuper le stagiaire féminin davantage que la maîtrise du contenu ; le discours de cette stagiaire en témoigne :

« De façon générale, lorsqu'on est enseignant, il faut pouvoir tenir nos promesses aux élèves, bon, beaucoup de gens enseignent, beaucoup peuvent enseigner, mais il est important de recevoir une formation parce que l'objectif est de pouvoir entretenir des bons rapports avec les élèves. Ce n'est pas simplement une question de parler, de donner des notes, il faut aussi pouvoir gérer les relations en classe » (Jennifer, après stage, p 477)

Focaliser sur le contenu chez les garçons et sur les besoins d'élèves chez les filles est également visible lorsqu'on demande aux stagiaires comment ils pensent pouvoir assurer les résultats positifs parmi leurs élèves. Tandis que les stagiaires du sexe masculin, et surtout ceux inscrits dans les filières humanistes, se centrent sur le contenu et évoquent plus souvent l'évaluation comme une façon efficace d'assurer les résultats positifs, ceux du sexe féminin évoquent davantage le travail de groupe comme un moyen d'améliorer l'efficacité des cours :

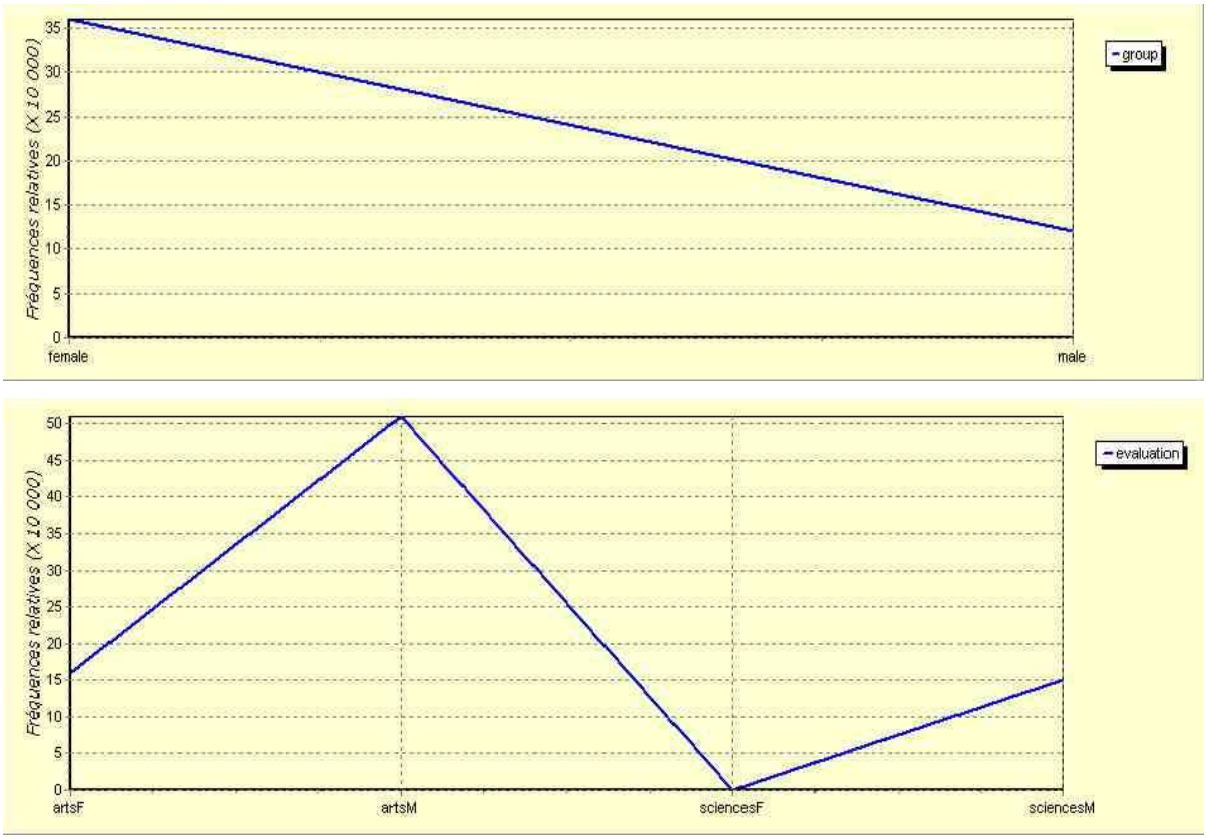

Figure 32 : Assurer les résultats positifs parmi les élèves

Si les questions disciplinaires semblent être une préoccupation pour tous les stagiaires, les stagiaires féminins ressentent davantage le besoin d'être formés à la gestion de la classe :

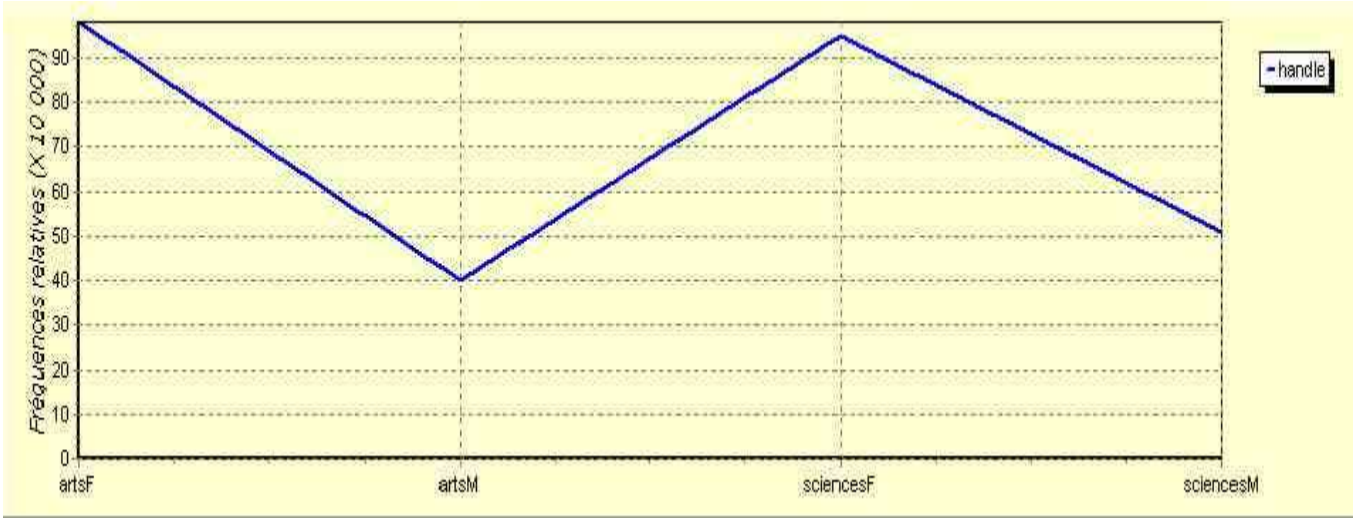

Figure 33: La gestion de la classe

Ce résultat rejoint la notion selon laquelle les enseignants masculins auraient une « autorité innée » (David Cameron, ibid., Fu, Ibid.). Or, c'est principalement parmi les enseignants féminins que l'on ressent la nécessité de se préparer de façon efficace pour pouvoir faire face aux questions de discipline au sein de la classe.

Malgré les différences constatées dans ce chapitre, la profession enseignante reste, avant tout, une profession unique. Qu'ils soient masculins ou féminins, les stagiaires mettent l'accent sur l'importance de la psychologie, l'importance de comprendre les moments clés dans le développement psychologique de l'élève et comment ces moments influencent le processus d'apprentissage. En effet, une bonne partie des stagiaires identifie les cours en psychologie comme étant particulièrement utile car ils leurs permettent de savoir « comment se comporter » avec les élèves, et aussi de pouvoir traiter chaque élève comme un individu à part entière.

7.4 Retour sur notre troisième hypothèse

Il nous semble important de revenir à cette question d'autorité et de la fonction disciplinaire associée qui, comme notre recherche l'a démontré, n'est pas considérée de la même façon selon le genre. La

question qui se pose est la suivante : pourquoi les hommes semblent avoir un problème avec la discipline, ou plutôt avec le juste milieu à prendre entre une posture trop disciplinaire ou au contraire, trop amicale avec les élèves ? Il se peut que ce problème là soit lié au fait que l'homme a traditionnellement était associé à une fonction disciplinaire et c'est donc lui qui se trouve déstabilisé et sans repères dans un système qui lui demande de modifier ce comportement. Or, tandis que les garçons cherchent à tempérer leur comportement, les filles elles attendent que leur formation les inculque un certain savoir faire qui permettrait une meilleure gestion des classes.

Notre troisième hypothèse a tenté de comprendre l'impacte du genre sur les représentations sociales et professionnelles des enseignants stagiaires :

Les identités sexuées qui sont liées à l'image renvoyée par l'environnement social sur les « métiers acceptables » dans la société kenyane influencent les représentations (sociales et professionnelles) des enseignants stagiaires inscrits dans la formation initiale à l'université Kenyatta. Ils existent donc des différences en ce qui concerne les représentations et les identités construites selon le genre.
Nous ne pouvons valider qu'une partie de notre troisième hypothèse, voire, il existe des différences en représentation sociale selon le genre. Toutefois, si notre recherche a mis en lumière ces différences, elle ne nous a pas pour autant parmi de démontrer que ces choix ont été influencé par l'image sexuée renvoyée par la société. De plus, nous nous sommes aperçus, parmi les stagiaires du sexe masculin, de certains comportements historiquement associées aux femmes. Enfin, notre recherche a démontré que de façon générale, les stagiaires du sexe féminin sont plus nombreux à ne pas vouloir intégrer la profession que leurs pairs du sexe masculin.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'enjeu de notre travail a été d'observer l'impact de la formation professionnelle d'enseignants stagiaires sur leurs représentations sociales, et plus précisément de comprendre la façon dont ces représentations influencent ou sont influencées par cette formation. La première hypothèse que nous avons émise s'intéressait au développement des valeurs et des attitudes professionnelles. Nous avons donc observé ces attitudes par l'intermédiaire de la théorie des représentations sociales. Nous avons pu observer que les représentations sociales d'enseignants stagiaires sur leur profession restent profondément dépendantes des idéologies traversant la société. Ainsi, la vision négative que ces futurs enseignants associent à la profession est moins liée aux expériences réelles mais plutôt à ce qu'ils pensent être la vision de la société. Nous avons également vu que c'est justement cette vision négative qui permet de justifier et d'expliquer des situations afin qu'ils soient en adéquation avec les idéologies dominantes. Or, nous l'avons vu, une bonne partie des stagiaires considèrent avoir été « obligés » de suivre la formation ou parlent d'intégrer d'autres professions une fois leur formation terminée.

D'autre part, la représentation négative de la profession est également liée à l'évolution du monde éducatif. Selon les stagiaires, ce mouvement global est marqué par la complexification des tâches ; tandis que certains déplorent la pression sur les enseignants par rapport aux résultats scolaires, d'autres ressentent des tâches comme étant de plus en plus lourdes, surtout face à ce qu'ils considèrent être un désengagement de la part de la société.

Notre deuxième hypothèse qui s'intéressait à l'impact de la formation proposée sur les représentations sociales a démontré la difficulté de celle-ci à amener les stagiaires vers le développement d'un « soi enseignant ». Or, à la fin de leur formation, peu de stagiaires ont manifesté des représentations professionnelles en lien avec leur profession. Toutefois, comme nous l'avons démontré, l'engagement en formation dépend du projet professionnel de chaque individu ; si une bonne partie des stagiaires n'a pas souhaité intégrer la profession, l'engagement en formation était variable selon les bénéfices espérés : facilité d'insertion professionnelle, multiplicité des choix professionnels, un diplôme « facile » à réussir, et ainsi de suite. Notre troisième hypothèse sur les différences en représentation sociale a démontré qu'il existe bien des différences quant aux rapports sociaux de sexe au niveau d'aspirations mais ces différences ont été peu significatives. Autrement dit, nous n'avons pas pu démontrer l'impact de la société sur les choix professionnels selon le genre.

Si ce travail ne nous a pas permis de valider entièrement nos hypothèses, il nous a néanmoins permis de dégager un certain nombre des points clés. Le premier concerne la réalité du système éducatif kenyan qui est hautement compétitif ; le deuxième est la place primordiale des diplômes universitaires dans l'insertion professionnelle. En effet, face à l'absence des ressources éducatives, la concurrence est omniprésente dans la société kenyane à chaque niveau. Or, les résultats scolaires et la performance lors des examens nationaux est un enjeu majeur. Les futurs enseignants semblent être bien conscients du système éducatif. On s'aperçoit à travers leurs discours de la compétitivité du système ; un bon enseignant est, avant tout, celui qui peut garantir la réussite des examens nationaux. Cette pression de performance, de terminer les programmes prescrits, est également présente dans le discours des stagiaires qui ont effectué leur stage. Il est alors peu surprenant que face à la réalité du système éducatif, les futurs enseignants, comme leurs formateurs d'ailleurs, choisissent les approches davantage traditionnelles, centrées sur le contenu transmis par l'enseignant plutôt que sur les méthodes qui visent à faciliter les apprentissages. Or, selon la réalité actuelle du système éducatif kenyan, ce stagiaire se révèle comme un bon enseignant car il s'inscrit dans le contexte éducatif réel. En d'autres termes, ce stagiaire sait que l'objectif « latent » de l'enseignant kenyan est, avant tout, de faire réussir ces élèves donc il choisit les méthodes d'enseignement qui assurent la « réussite académique ».

L'enseignant kenyan aujourd'hui se trouve dans une position assez sensible. Face à un système éducatif qui bascule sans cesse entre un postulat néolibéral tourné vers l'optimisation des ressources éducatives et un système humaniste qui vise l'épanouissement de tout élève dans un système éducatif égalitaire, il doit faire face à plusieurs paradoxes. D'une part, on lui demande d'assurer un développement holistique (social, physique, psychique, cognitif) ; c'est dans ce souci que l'on précise que l'enseignement doit être centré sur l'élève. D'autre part, cet enseignant est principalement jugé par ses résultats lors des examens nationaux. De plus, la pression de la société et surtout des medias joue un rôle peu négligeable en accordant des « palmarès » lors des examens. Or, on critique l'enseignant d'être trop centré sur les résultats scolaires mais on le critique encore plus si ces résultats ne sont pas assez « bons ». En même temps, selon la situation, on le juge comme étant trop ou pas assez autoritaire. Il apparaît alors que l'enseignant est considéré comme étant à la fois tout puissant (il peut et doit tout faire seul), et coupable (face à son incapacité à régler des problèmes sociaux tels que la violence des jeunes, l'absentéisme, l'abus de drogues, une éducation inadaptée à la société, et ainsi de suite).

L'objectif qui préconise que l'éducation doit être centrée sur l'élève mérite aussi une attention particulière. Une des tendances marquantes des mutations qui touchent l'éducation globalement

s'observe dans l'évolution même du métier d'élève, et la perception d'une congruence forte entre enseignement et apprentissage. En effet, le monde éducatif connaît partout des changements sans précédent depuis quelques années et surtout en ce qui concerne les enjeux liés à la qualité. Ainsi, les mutations du monde éducatif favorisent l'émergence d'une fonction enseignante et le développement de pratiques pédagogiques plus diversifiées. On observe alors une convergence pour affirmer que les pratiques pédagogiques doivent être plus actives et doivent s'inscrire dans une perspective multidimensionnelle d'amélioration de la qualité globale. C'est pour ces raisons que le sujet de choix pédagogiques de l'enseignant est devenu un sujet d'actualité pour de nombreux gouvernements. Toutefois, décréter un changement dans les textes officiels ne suffit pas pour atteindre les objectifs. Il faut prévoir sa mise en place, dès la formation, à l'installation au niveau de la classe, à la formation continue et au suivi des enseignants. Sans des étapes bien définies, il est particulièrement difficile d'atteindre des objectifs et notre recherche a bien démontré la difficulté d'une telle démarche. D'une part, nous avons constaté la réticence des futurs enseignants à utiliser ces méthodes, malgré leur accord sur leur efficacité, à cause d'un système éducatif qu'ils jugent inadapté aux méthodes centrées sur l'élève ; sa mise en œuvre dans le contexte actuel est jugé difficile, voire impossible. D'autre part, nous avons constaté que la nature de l'enseignement universitaire ne s'inscrit pas non plus dans cette démarche de « pédagogie active » et que bon nombre de stagiaires sont incapables de préciser concrètement comment ils mettraient (ou ils ont mis) ces pratiques en œuvre. Or, les concepts restent mal compris et l'évaluation des compétences n'en tient pas compte. Si la formation est sans doute indispensable pour la réussite de cette approche, les actions de formation en place ne fournissent pas un véritable accompagnement. Or, le concept apparaît comme flou et controversé. Se pose alors la question, les méthodes centrées sur l'élève, représentent-elles véritablement aujourd'hui un enjeu crucial pour le pays et pour les établissements ?

Cette réflexion nous amène à la question de qualité et de compétence. Si dans les pays développés parler de compétence peut être une évidence, ce n'est pas forcement le cas pour un enseignant kenyan pour qui c'est la performance qui est un gage de qualité. Les enseignants peuvent alors être moins concernés par le développement holistique de l'élève dans un but d'optimiser la potentialité de chacun, et plus dans une démarche de performance académique. La formation proposée, par sa nature « instrumentale », semble elle aussi viser la stricte utilité et s'inscrire ainsi dans ce système éducatif. Cet objectif semble alors avoir peu d'influence sur les pratiques pédagogiques que les stagiaires mettraient (ou ont mis) en place. L'efficacité de telle ou telle approche pédagogique dépend non seulement des enseignants mais également de leurs contextes actuels et leurs représentations sur l'acte d'apprendre et d'enseigner. Afin d'accéder à la qualité pédagogique, il faut considérer plusieurs

éléments : l'objectif global de l'éducation, le contexte éducatif, les contextes socio-économiques, la formation initiale et continue, le rôle de l'établissement d'accueil dans l'accompagnement des enseignants. Tout cela nous ramène à questionner avec Fabre (Ibid.) :) *L'élève au centre du système éducatif : slogan ou tournant ?*

Moscovici (1961) disait que les représentations sociales sont inséparables des contextes sociaux, culturels et historiques, un point réitéré par Jovchelovitch (Ibid.) qui parlait de ces représentations comme étant au carrefour de l'individu et la société. Or, nous avons constaté l'influence de la société sur les représentations sociales d'enseignants stagiaires ; ces derniers ont intégré les stéréotypes négatifs de la profession enseignante qui sont devenus des points de repère et d'ancrage. On voit alors apparaître des conflits qui résultent des décalages entre les désirs personnels et la vision négative réelle ou imaginée de la société. Il semblerait donc que la distinction qui s'opère prenne appui sur une définition sociétale *vs* personnelle. Plusieurs facteurs peuvent influencer les conceptions de l'enseignement ; il paraît donc important d'aller plus en avant dans l'observation de la construction des stéréotypes concernant le métier enseignant, et surtout au niveau des racines.

Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que la prise en compte des représentations sociales contribue à la formation d'enseignants professionnels tout au long de leur évolution parce que celles-ci servent à sensibiliser au métier. De plus, le savoir exploré (apporté, construit) à partir d'un travail de représentations du métier chez le professeur lui permet de s'approprier son rôle dans son effectuation des tâches pédagogiques. Les représentations des futurs enseignants sur leur métier influencent ainsi la formation des identités professionnelles, ce qui à son tour détermine comment l'enseignant s'approprie son rôle d'éducateur. Or, comme disait Erikson, l'identité est dynamique. Selon lui, l'environnement, ou plutôt les influences de l'environnement jouent sur l'identité construite. De plus, les représentations seront différenciées selon le projet professionnel. Or, on peut supposer que l'environnement de formation qui constitue un environnement professionnel aura une influence sur les identités qui émergent. Autrement dit, la formation initiale des enseignants, par sa nature professionnalisante, mènerait à une transformation non seulement de l'identité des enseignants stagiaires mais également des représentations sociales sur le métier qui est le leur. Et nous touchons sur ce point à une limite de notre travail sur le plan méthodologique : l'absence d'une étude longitudinale nous empêche de suivre véritablement la transformation des représentations sociales grâce à la formation proposée. Se dégage alors une piste d'investigation qui concernerait un suivi plus fin des stagiaires non seulement tout au long de leur formation, mais également une fois entrée en service. Il sera également intéressant

d'analyser le rôle de la formation continue dans la transformation des représentations sociales et professionnelles.

Lors de notre analyse, nous avons pris soin de comparer les stagiaires inscrits dans les filières « sciences humaines et sociales » et ceux inscrits dans les filières « scientifiques ». Les différences constatées entre ces deux filières ne nous ont pas permis de parler de façon significative des représentations différenciées. Toutefois, nous avons remarqué, lors de notre recherche, que les stagiaires se sont identifiés sur la base du contexte disciplinaire. En d'autres termes, quand questionnés sur leur formation, bon nombre de stagiaires ont mis en avant leur discipline et non le fait de suivre une formation d'enseignant. Il apparait alors que l'appartenance disciplinaire ait un effet important sur les représentations sociales et l'identité (pré) professionnelle. Il nous semble alors important d'investiguer plus en détail cette notion d'identité professionnelle et d'effectuer une analyse plus fine des données, notamment par discipline afin de mieux appréhender les enjeux de la professionnalisation.

Eduquer est un acte social qui concerne une large partie d'acteurs sociaux. Si cette recherche s'est principalement intéressée aux enseignants stagiaires, elle n'a pas pris en compte l'avis des autres acteurs éducatifs dans l'ensemble. Il paraît donc important, et cela pourrait être une perspective de travail futur, d'approfondir les représentations sociales de l'éducation et de l'acte d'enseigner en interrogeant les pouvoirs locaux, les parents, les formateurs, les chercheurs en sciences d'éducation, les textes officiels spécifiques à la formation de l'enseignant kenyan du second degré et ainsi de suite, ce qui permettrait alors une vision globale de l'éducation dans le sens commun.

Cette thèse rejoint la notion élaborée par plusieurs études selon laquelle la formation initiale proposée nécessiterait une restructuration (Digolo, Ibid., KESSP, Ibid., MoEST, 2004, Kafu, Ibid.), et surtout au niveau de la pédagogie universitaire et du suivi du stage professionnel. En soulignant l'importance réelle des représentations sociales dans la construction d'un soi enseignant, ce travail apporte un nouvel éclairage sur le processus de professionalisation des enseignants kenyans ; s'il est fort probable que la tentative à professionnaliser le métier soit freinée par des facteurs organisationnels, nos résultats révèlent que l'échec de cette campagne peut également provenir du fait que la représentation sociale de la profession enseignante soit liée à celle d'échec socioprofessionnel. Il est alors nécessaire de s'interroger sur la façon dont la formation initiale prend en compte les représentations sociales d'enseignants stagiaires surtout face au constat que cette formation semble ne pas parvenir à déconstruire les visions négatives de la profession. Si nos résultats fournissent des éléments précis et

nous permettent de faire apparaître des représentations sociales des futurs enseignants, très peu étudiées dans le milieu enseignant kenyan, ils n'offrent qu'une vision partielle puisqu'ils n'exploitent pas de façon exhaustive le curriculum réel de la formation proposée. Notre travail nous renvoie donc à l'intérêt d'analyser cette formation de manière plus profonde afin de mieux comprendre la façon dont l'enseignant « professionnel » est conçue au sein du système éducatif kenyan et comment il se transforme grâce à sa formation.

BIBLIOGRAPHIE

ABAGI O. (1995). "Recounting gender issues in the teaching profession and developing responsive teacher education" in *The quality teacher for the 21st century and beyond*, Report of the third teacher education conference held on 5th to 9th December 1994, Ministry of education, p 145 à 155

ABAGI, O., ODIPO, G. (1997). *Efficiency of primary education in Kenya: Situational analysis and implications for educational reform* (Discussion Paper No. DP 004/97). Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research

ABRIC, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*, Thèse de Doctorat, Université de Provence.

ABRIC, J.-C. (1984). «L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale». *Bulletin de Psychologie*, 366, 861-876.

ABRIC, J.-C. (2001). « Les représentations sociales: Aspects théoriques ». Dans J.-C. Abric (Ed.).*Pratiques sociales et représentations.* (2e éd.) (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France

ABRIC, J.-C. (2003). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales ». In: J.C. Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 119-143). Saint Agne : Eres.

ADEYEMI M., ADEYINKA A. (2002). "Some key issues in African traditional education", *Mcgill Journal Of Education* Montreal: Spring, Vol. 37 (2), p. 223-240

ALLPORT G. W. (1943). "The ego in contemporary psychology". *Psychological Review*, 50, 451-478

ALTET, M. (1978). *Recherche et formation*, n°17,

ALTET, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.

ALTET, M. (1996). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In L. Paquay, M. Altet, E.Charlier, P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* ? Bruxelles : De Boeck (27-46).

ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF

ALTET, M. (2000). « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » *Recherche et Formation* n° 35, pp.25-41.

ALTET, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». In: *Revue française de pédagogie*. Volume 138 N°1, 2002. pp. 85-93.

ALTET, M. (2003). « Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck

ANDERSON L. W. (1986). « La formation des enseignants en fonction des compétences attendues ». In M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Labor (365-385).

ANTONEK, J. L., MCCORMICK, D. E., & DONATO, R. (1997). "The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity". *Modern Language Journal*, 81(1), 15–27.

APA Task Force on Psychology in Education (1993). *Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC: American

ASTOLFI, J.-P. (1996) « Mettre l'élève au centre, oui, mais au centre de quoi ? », in *Sens du travail scolaire et construction des savoirs : quelle place pour les enseignants ? Quelle place pour les élèves ?* Actes du Forum 1995 de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, pp. 11-32.

BACHELARD G. (1971). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, PUF

BAILLAUQUES S. (1999). *Représentations du métier et de la formation chez les futurs enseignants*, Paris, PUF

BAILLAUQUES, S. (2001) « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in PAQUAY, L., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles

BAKHTINE M., [V.N. Volochinov]. (1981). *La structure de l'énoncé*. In T. Todorov (éditeur)

BANDURA A., ROSS D., ROSS S A. (1963). "Transmission of aggression through imitation of aggressive models", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 575-582

BANDURA A., (1976). *Social learning theory*, New Jersey: Prentice- Hall.

BARBIER, J.M. et GALATANU O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF

BATAILLE, M., BLIN, J.F., MIAS, C., PIASER, A. (1997). « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles ». *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*. Paris : P.U.F., 57-90,

BATAILLE, M. (2002). « Un noyau peut-il ne pas être central » ? In C. Garnier & W. Doise (Éds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (pp. 25-34). Montréal : Éditions Nouvelles

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles, l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, De Boeck, 356p

BERTHELOT B. *L'imposture pédagogique, l'enseignement en miettes*. URL : http://ecoledelaculture.canalblog.com/archives/4___l_imposture_pedagogique___bernard_berthelot/index.html. Consulté le 1 avril 2010

BIGGS J.B. & MOORE, P. (1981). *The process of learning*. Englewood Cliffs, N.J.

BLAU, G. J. (1985). "The measurement and prediction of career commitment". *Journal of Occupational Psychology*, 58, pp. 277-288

BLOOM B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain.* New York: David McKay Co Inc.

BLOOM, (1987). *The Closing of the American Mind*, New York: Simon & Schuster

BOGONKO S.N. (1992). *A History of Modern Education in Kenya (1895 – 1991)*, Nairobi, Evan Brothers Kenya Ltd

BOURDIEU P. ET PASSERON J. (1994). *Les Héritiers*, Les éditions de Minuit

BOURDONCLE R. (1991) « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions » *Revue Française de Pédagogie* n° 94, pp. 73-92.

BOURDONCLE R. (1993) « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 2. Les limites d'un mythe » *Revue Française de Pédagogie* n° 105, pp. 83-119.

BOURDONCLE, R. (2000). « Professionnalisation, Formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, (35), 117-131.

BOURDONCLE R. (1994). « La professionnalisation des enseignants. Problématique d'un séminaire européen », *European Journal of Teacher Education*, XVII (1-2), pp. 13-23.

BOURGEOIS E. (1998) « Apprentissage, motivation et engagement en formation », *Education permanente* no 136/ – 3, p 101 à 109, URL : www.education-permanente.fr/.../136%20BOURGEOIS.pdf, consulté le 3 mai 2011

BOURGEOIS E. (2000). « Signification, sens, formation, le sens de l'engagement en formation », in Barbier, J.-M., Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, p 87 to 105

BROUSSEAU G., (1988). « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en didactique des Mathématiques*, vol. 3, 309-336.

BROOKFIELD, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher.* San Francisco: Jossey Bass.

BROWN, D. B. (2000). "Convention highlights: Third general session on successful reform and change strategies that work" (Michael Fullan). *Tech Trends*, 44(3), 14-15.

BRUNER J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz

BRUNER J.-S. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris, PUF, (6ème édition).

BULLOUGH, R. V. (1997). "Practicing theory and theorizing practice". In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer Press.

BULLOUGH, R. and YOUNG, J. (2002). "Learning to teach as an intern: the emotions and the self". *Teacher Development* 6 (3), 417-431.

Central Advisory Council for Education (CACE). (1967). *Children and their primary schools (Plowden Report).* London: HMSO.

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.

CHARLIER E., (2001) « Former des enseignants professionnels, propositions pour une formation continuée articulée à la pratique », in PAQUAY L. et al., (1998). *Développer les compétences professionnelles des enseignants; quels leviers activer* ? 2°éd Bruxelles : De Boeck

CHAPPAZ G. (1993) « Les représentations du monde comme tremplin pédagogique », in *Sciences Humaines* n° 27, Avril

CHARTON H. (1997). « Mukumu Girls' schools et l'éducation des filles au Kenya », *Clio*, numéro 6-1997, *Femmes d'Afrique*, [En ligne], mis en ligne le 01 janvier 2005. URL : http://clio.revues.org/index382.html. Consulté le 10 février 2010.

CHARTON H. (2003) « La débâcle éducative du Kenya », *Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : http://etudesafricaines.revues.org/index196.html. Consulté le 10 février 2010.

CHARLOT, B. (1997) *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHEGE F., (2006). *Teacher identities and empowerment of girls against sexual violence*, EGM/DVGC/2006/EP.13, 2006. URL: http://www.un.org/womenwatch/daw/egm/elim-disc-viol-girlchild/ExpertPapers/EP.13%20chege.pdf. Consulté le 13 décembre 2008.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique - du savoir savant au savoir enseigné*, éd. La Pensée Sauvage, Grenoble. (1991 : 2ème édition)

CLOT, Y. (1995) « La compétence en cours d'activité ». *Education Permanente, 123,* (2), 115-123.

COCHRAN-SMITH, M. (2001). "The Outcomes Question in Teacher Education." *Teaching and Teacher Education. International Journal of Scholarship and Studies*. 17(5): 527-546.

CODOL, J.P., (1975). "On the so called superior conformity of the self behaviour: twenty experimental investigations", *European Journal of Social Psychology*, 5, 457-500

COLDRON, J. and SMITH, R. (1999) "Active location in teachers' construction of their professional identities". *Journal of Curriculum Studies.* 31 (6), 711-726.

Commission for Higher Education, Kenya. (1989). *University education in Kenya, Trends and their implications for costs, financing and occupation*. A study commissioned by the word bank and the ministry of education, Kenya,

DAY, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.

DARLING-HAMOND, L. (1996). “The quiet revolution: Rethinking teacher development”. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10

DARLING-HAMOND, L. (1997). *The right to learn*, Josey- Bass.

DARLING-HAMMOND, L, BRANSFORD J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass publishers

DECI, E. L. (1971). “Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology,* 18, 105-115.

DECI, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New york: Plenum

DENZIN N. ET LINCOLN, Y. (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. London : Sage.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former des enseignants?*'Paris: ESF éditeur.

DEWEY, J. (1938) *Experience* and *Education*, New York: Collier Books.

DEWEY, J. (1902) *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press

DIGOLO D .O. (2006). “The challenges of education in Kenya in the 21st century”, *The Educator* – A journal of the School of Education, Moi University, Vol. 1(1) p xv - xviii.

DOISE, W. (1988). « Les représentations sociales : un label de qualité » Numéro spécial *Les représentations sociales*. Connexions, 51, p 99-113.

DOISE, W. (1982). *L’explication en psychologie sociale*. Sociologies. Paris, Presses universitaires de France

DOISE W. (1990). « Les représentations sociales », in R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard, *Traité de psychologie cognitive*, tome 3, Dunod, p.110-174

DOISE, W., PALMONARI. (1986). *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé

DONNAY, J. & CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs d’enseignants à l’analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.

DUBAR C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin

DUBAR C. (2007). *La crise des identités, l’interprétation d’une mutation*, 3ed paris, PUF,

DUSSAULT G. (1978). « L’évolution du professionnalisme au Québec » *Industrial Relations*, vol. 33, n° 3, 1978, p. 428-469.

EAGLY A.H. (1987) in « *Sex differences in social behaviour: a social-role interpretation* », New Jersey.

ERIKSON, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. NewYork: Norton

FABRE M., (2002). *L'élève au centre du système éducatif : slogan ou tournant ?* L'élève-roi, Autour de la place de l'élève dans le système éducatif en France et en Suisse, hier et aujourd'hui, conférence-débat, 14 février. URL : http://www.ccsparis.com/V1/old/eleveroi.html. Consulté le 24 mais 2010

FAINGOLD N. (2001). « Analyse de pratique : du formateur débutant à l'expert », Expliciter – *Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, n° 40.

FAINGOLD, N. (2002) « Les " formateurs-tuteurs " : quelles pratiques ? Quelle identité professionnelle » ?, in Altet, M., Paquay. L et Perrenoud, Ph. (dir.) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 193-218

FAINGOLD, N. (2003). « Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles ». Dans Paquay, L. et al. (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3e éd.) (pp. 137-152). Bruxelles, De Boeck.

FERRY, G. (1968). "L'enseignant éducateur". *Revue française de pédagogie*. Volume 3, 1968. pp. 18-30. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1968_num_3_1_1758 . Consulté le 28 mai 2011

FESTINGER, L. (1954). "A theory of social comparison processes", *Human Relations* 7: 117-40.

FLAMENT C. (1989). « Structure et dynamique des représentations sociales ». In D. Jodelet (Ed.) : *Les représentations sociales*. Paris, PUF, p 204 – 219

FONKOUA P. (2005). « Les dispositifs de formation des enseignants », *Capacity building of Teacher Training institutions in Sub-Saharan Africa*, Paris, UNESCO, p 108-120

FRAYSSE, B. (1996). *Evolution des représentations socio-professionnelles des élèves ingénieurs : étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail

FREINET C. (1964). *Les invariants pédagogiques de Freinet*, 1964, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Cannes, Editions de l'École Moderne Française, 1950 ; réédition Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971. URL : http://www.freinet.org/pef/invari_f.htm. Consulté le 28 mai 2010

FREINET C. (1971) *Pour l'école du peuple*, Paris, François Maspéro.

FREIRE P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

GAUTHIER C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.

GATALANU O. (2000) « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde », in Barbier, J.-M., Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, p 25 to 41

GILLY, M. (1995). « Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire ». In D. Gaonach'et C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement* (pp.130-167). Paris : Hachette.

GIORGI, A. (1975). “An application of phenomenological method in psychology”. In A. Giorgi, C.T. Fischer & E. Murray (Eds), *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (Vol. II). Pittsburgh: Duquesne University Press.

GLEWWE P., NAUMAN I., KREMER M. (2003). *Teacher Incentives*, NBER working paper 9671

GOBINA E.E.W. (2005). « Pourquoi les filles sont encore sous-représentées dans les domaines de la science et de la technologie » ? *Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique* Vol. 7, No 1, p 2 à 6 www.unesco-iicba.org

GOHIER C., et al. (1999). *L’enseignant, un professionnel*, presses de l’université du Quebec, 1er édition

GOHIER C. (1998). « Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire ». *In* A. Giroux (dir.), *Repenser l’éducation – Repères et perspectives philosophiques* (p. 189-214).Ottawa : Presses de l’Université d’Ottawa.

GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., CHEVRIER, J. (2001). « La construction identitaire sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l’éducation*, 27, (3), 3-32.

Government of Kenya – GoK. (2005). *Draft report on staffing norms in Kenya*, Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology

GOODE W.J. (1969). « The Theoretical Limits of Professionalization », in Etzioni A., *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press, pp. 266-313.

GOODSON I.F. (1992) (Ed.), *Studying Teachers' Lives*. London & New York, Routledge

GREENWOOD, E. (1957). «Attributes of a Profession», *Social Work,* vol. 2, 3, p 44-55.

GUIMELLI C. (1993). “Locating the central core of social representations: towards a method”, *European Journal of Social Psychology* , Volume 23, Issue 5, pages 555–559, September/October 1993

GUIMELLI, C. et DESCHAMPS, J.C. (2000). « Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans ». *Cahier Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 47-48, 44-54

HAMELINE D. (1986). *L’éducation, ses images et ses propos*, ESF éditeur

HAMELINE D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, E.S.F éditeur

HARE, W. (1993).*What makes a good teacher*? The Althouse Press. 200 pp.

HAY M. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness* report by Hay McBer to the Department for Education and Employment. Report prepared by Hay/McBer for the

government of the United Kingdom, available on the web at http://www.dfee.gov.uk/teachingreforms/mcber/

HENSON, K.Y. (2003). “Foundations for learner-centered education: A knowledge base”. *Education, 124*(1), 5-16.

HIRSCH, G. (1987). *Cultural literacy, what every American needs to know*. Boston, MA. Houghton Mifflin Company.

HOLMES GROUP, (1995). *Tomorrow’s schools of education*. East Lansing, MI: Author.

HOPKINS, D. (2002). Aga Khan School Improvement Initiative: An International Change Perspective. In Stephen Anderson (ed.) *Improving Schools through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*, pp. 271-96. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

HYMAN, H. (1942). "The psychology of status." *Archives of Psychology*, 269, 5-91. Reprint in H. Hyman & E.Singer (Eds.), *Readings in reference group theory and research* (pp. 147-165). New York: Free Press, London: Collier-Macmillan Limited.

HUBERMAN, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.

HUGHES R., MWIRIA K. (1989). “Kenyan women, higher education and the labour market”. *Comparative education*, volume 25, numero 1, p 179 à 195,

HUGUES, E. C. (1971). «The Professions in Society», in *The Sociological Eye: Selected Papers,* New York, Aldine-Atherton, pp. 364-427.

IIEP, (2004). *Accroître l’efficacité des enseignants*, UNESCO, URL : http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629f.pdf. Consulté le 28 janvier 2008

JASPAR J & FRASER C, (1984), « Attitudes and social représentations », In Farr, Robert M. and Moscovici Serge (edited by) *Social représentations*, Cambridge & Paris: Cambridge University Press and éditions de la maison des sciences de l’homme

JOBERT G. (1987). « La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche », communication au colloque « Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs ».

JODELET, D. (1989). “Représentations sociales : un domaine en expansion ». Dans D. Jodelet (Éd.), *Les Représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: Presses Universitaires de France.

JODELET D. (1989b) *Folie et représentations sociales*, Paris, PUF,

JODELET, D. (1994). *Les représentations sociales*, p 36-57, Paris: Presses Universitaires de France.

JODELET, D. (1997). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in *Psychologie sociale,* sous la direction de S. Moscovici, Paris, PUF, Le psychologue, p. 365

JORRO A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur.

JOVCHELOVITCH, S. (1996). "In defence of representations". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26, 121-136

JWAN O., ONG'ONDO C.O. (2007). *Teacher education as an agent of social change: The Kenyan case.* Paper presented to: AEGIS European conference on African studies, Leiden, the Netherlands: 11 – 14 July 2007.

KAFU P. (2006). "Challenges of teacher education in the 21st century, The Kenyan experience", *The Educator – A journal of the School of Education*, Moi University, Vol.1 (1) p 9 to 16.

KAGAN, D. M. (1988). "Teacher as clinical problem solving: A critical examination of the analogy and his implications". *Review of Educational Research*, 58, 482-505.
Kenya economic report (2009). (23/03/2009) http://www.kippra.org/KER%202009.pdf

KESSP, (2005). "A policy Framework of Education, Training and Research", *Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century*, Nairobi, MoEST, URL: http://www.education.go.ke/Mission.htm. Consulté le 6 aout 2007

KENYATTA, J. (1965). *Facing Mount Kenya*. New York: Vintage Books.

KADDOURI, M. (1996). « Place du projet dans les dynamiques identitaires des enseignants ». In A. Abou, M.-J. Gilletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. Paris : Éditions INRP.

KADDOURI, M. (2001). « Vers une typologie des dynamiques identitaires ». In Centre de Recherche sur la Formation (Ed.), *Action et identité*. Paris: INRP, 163-175.

KNOWLES, G. J. (1992). "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies". In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge

LAC M., RATINAUD P., (2005) « La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel », *Journal International sur les Représentations Sociales* vol 2, no 1 URL : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/68Lac.pdf. Consulté le 28 mai 2010

LANDSHEERE G., LANDSHEERE V. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF

LANG V. (1999) *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle.*

LAPERRIERE, A. (1997) « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives ». Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal : Gaëtan Morin, 365-388,

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Education*. Montréal : Guérin.

LEGENDRE, M.F. (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages ». *Vie Pédagogique, n° 120 (septembre-octobre).*

LEMOSSE, M (1989). « Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais ». *Recherche et Formation* (6), 55-56.

LESSARD, C. (2000). « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation ». *Recherche et Formation*, (35), 91-115.

LESSARD C. ET BOURDONCLE R. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n°142, pp. 131-181.

LOCKHEED M.E., VERSPOOR A.M., BLOCH D., et al. (1991). *Improving education in developing countries*, New York: Oxford University,

MALGLAIVE, G. (1992). *L'alternance dans la formation des ingénieurs. L'orientation scolaire et professionnelle,* 21 (3), 272

MANNONI P. (2001). *Les représentations sociales*, 2eme édition, Que sais-je ? Paris, PUF

MASIGA E. (1995) "Gender issues in the teaching profession" in *The quality teacher for the 21st century and beyond*, Report of the third teacher education conference held on 5th to 9th December 1994, Ministry of education, p 135 à 144

MARLAINE E.L., HANUSHEK E., (1987). (05/06/2008) *Improving the Efficiency of Education in Developing Countries: Review of the evidence*, The World bank Discussion Paper, Education and Training series, Report no. EDT77, http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1987/05/01/000009265_3980623152000/Rendered/INDEX/multi_page.txt

MARMOZ L. (2005). « La formation des enseignants en Afrique Sub-Saharienne: essai d'analyse de la situation », *les institutions de formation des enseignants en Afrique Sub-Saharienne Pour un renforcement des capacités*, p 6 à 83

MASLOW, A.H. (1987). *Motivation and personality*, HarperCollins Publishers; 3rd edition

MAYO E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilisation*, Londres, MacMillan,

McCOMBS, B. L., & WHISLER, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement.* San Francisco: Jossey-Bass.

McCOMBS, B. L., (2001). "Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 67-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.

MCGOWEN, K. R., & HART, L. E. (1990). "Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation". *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 118-123

MEAD G.H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist Chicago:* University of Chicago Press.

MEIRIEU P. (1989) *Apprendre…oui mais comment ?* , E.S.F., Paris, juillet

MEIRIEU P. (2003). « Education : enjeux fondamentaux" in *les idées en mouvement* novembre, URL : http://www.aideeleves.net/lectures/eleveaucentre.htm; Consulté le 28 mars 2010

MERLE M. (1963). *The Independent School Movement of Kenya,* Teachers College of Columbia University, master's thesis

MEYER J. P., HERSCOVITCH L. (2001), «Commitment in the workplace: Toward a general model», *Human Resource Management Review,* vol. 11, n°3, p. 299326

MIAS C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social,* Paris, L'harmattan

MoEST (2003). *Report of the National Conference on Education and Training,* Nairobi, MoEST, 2003, URL: http://www.education.go.ke/Mission.htm. Consulté le 6 aout 2007

MoEST, (2004). A policy Framework of Education, Training and Research, *Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century,* Nairobi, MoEST, 2004, URL: http://www.education.go.ke/Mission.htm. Consulté le 6 aout 2007

MCCOMBS B. and WHISTLER, J.S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement.* San Francisco:Josey-Bass Publishers

MCGOWEN, K. R., & HART, L. E. (1990). "Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation." *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 118-123

MOLINER P. (1992). « Structure de représentation et structure de schème ». *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale,* 2, no 14, p 48 à 52

MOLINER, P. (2001). (Ed.) *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : P.U.G

MOLINER P., MARTOS A. (2005). « Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales », *Journal International sur les Représentations Sociales,* vol. 2 no. 1, p 89 à 96

MONTANDON C. (2003) *Expérimenter Des Dispositifs Pédagogiques Pour Apprendre Autrement À L'école Primaire,* Editions L'harmattan, collection Savoir et Formation

MONTANGERO J., (2001). (29/03/2010) « Pourquoi tant de critiques à l'œuvre de Piaget ? » *Intellectica*, 2001/2, 33) http://www.intellectica.org/archives/n33/33_11_Montangero.pdf

MORRISON A., McINTYRE D. (1975). *Profession : Enseignant, une psychologie de l'enseignement,* Paris, Armand Colin

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: Presses Universitaires de France. (2ième édition 1976).

MOSCOVICI S. (1963). "Attitudes and opinions". *Annual Review of Psychology, 14*, 231-260

MOSCOVICI S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.

MOSCOVICI, S. (1986). « L'ère des représentations sociales ». In W. Doise, A. Palmonari (ed.) *Textes de base in psychologie: L'Etude des représentations sociales*. Neuchatel : Delachaux & Niestlé, 34-80.

MUGNY, G. & F. CARUGATI (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval.

NGWARE, M. W., et al. (2006). "Total Quality Management in secondary schools in Kenya", *Quality Assurance in Education*. Volume 14, No 4, pp.339-362

NIAS, J. (1989). "Teaching and the self". In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional*

NOVOA A. (2004). « Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation », dans La profession d'enseignant aujourd'hui, *Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, sous la direction de Maurice Tardif et Claude Lessard, 1re édition, Les Presses de l'Université de Laval, p 225 à 242

OBERLE D. ET AEBISCHER V. (2007). *Le groupe en psychologie sociale*, 3eme édition, Dunod

OBIN J.P.(1999). *Les métiers de l'éducation et la tension éducative*,
Conférence au colloque d'Education et devenir, Lyon, mars 1998 Cahiers d'E&D n°49, URL : http://www.jpobin.com/pdf8/1998lesmetiersdeleducationetlatension.pdf. Consulté le 30 avril 2008

OBURA A. (1992). *The girl child: opportunities and disparities in education synthesis report.* Summary of the eight country studies in the sub region of eastern and southern Africa (ERNESA)

OGULA P. (1998). *A handbook on curriculum development*, New Kemit teacher education series No 4, Nairobi, New Kemit publishers,

OKORE M. (2007). *How teachers understand, respond to and implement values education in Kenyan schools*, Thesis submitted to the University of Pretoria

ONSONGO J. (2007). *Les inégalités de genre au Kenya dans les universités kenyanes*, unesco 2007, Pg 31 to 50
URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001458/145887f.pdf. Consulté le 22 février 2009

O'SULLIVAN, M. (2004). "The Reconceptualisation of Learner-centred Approaches: a Namibian Case Stud". *International Journal of Educational Development* V. 24. (6): 585-602,

OWINO, E.S. (2008). *Former à l'efficacité ? Une étude sur le curriculum de la formation initiale des enseignants du secondaire à l'université Kenyatta au Kenya*. Mémoire de Master II en Sciences de l'Education. Université de Paris XII, Créteil.

PAJARES, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy Construct", *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.

PAQUAY L. (1994). "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?", *Recherche et Formation*, n° 16, p. 7-38

PAQUAY, L., et al (2003) *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles

PARSONS T. (1939), "The Professions and the Social Structure", *Essays in Sociological Theory*, New York, Free Press, pp. 34-49.

PAQUAY L., WAGNER M.C., (2003). "Compétences en stage et en vidéo formation », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* ?, 3e édition, Bruxelles, de Boeck, p. 154 à 179.

PAVALKO R. M. (1971). *Sociology of occupations and professions*. Itasca, Ill. : F. E. Peacock.

PELPEL P. (1993). *Se former pour enseigner*, Dunod, Paris.

PERETTI André de. (1991). *Organiser des formations, Former, organiser POUR ENSEIGNER*, Paris, Hachette Education,

PERRENOUD P. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur,

PERRENOUD P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, éditions L'harmattan.

PERRENOUD P., (1998). « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, p. 487 514. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

PERRENOUD, P. (2003) « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* ?, 3e édition, Bruxelles, de Boeck, p. 181-208.

PERRENOUD P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 5e édition, Paris, ESF

PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.

PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.

PIASER A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut :enseignant, inspecteur*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 381.

RATINAUD, P. (2003). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet des enseignants du secondaire.* Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Toulouse-le Mirail.
REBOUL O. (2006). *Les valeurs de l'éducation*, 3eme édition, Paris, Presses universitaires de France.

RIEUNIER A. (2005). *Préparer un cours, les stratégies pédagogiques efficace*, 2eme édition, ESF éditeur, Paris

ROBO P. (1996). *Les politiques éducatives et l'éducation nationale*, URL : http://probo.free.fr/ecrits_divers/politiques_educatives.htm. Consulté le 12 aout 2007

ROSENSHINE, B. & STEVENS (1986). « Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit ». In M.Crahay, D. Lafontaine. *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.

ROUX-PEREZ T. (2001). *Dynamiques identitaires et stratégies professionnelles chez les enseignants d'Education Physique et Sportive.* Lille 3, Congrès de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education, www.aecse2001.univ.lille1.fr.

ROUX-PEREZ T. (2003). « Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) », *recherche et formation,* No 43, p 143 - 156

ROUX-PEREZ T. (2006). « Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction », *Staps* 2006/3 (n° 73), p. 57-69. URL: www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=STA_073. Consulté le 13 octobre 2010

SACHS, J. (2001). "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes". *Journal of Education Policy.* 16 (2), 149-161.

SAINSAULIEU, R. (1985). *L'identité au travail*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2ème édition

SALEH S.D., HOSEK J. (1976). « Job involvement: Concepts and measurements », *Academy of Management Journal,* Vol. 19, p. 213-224.

SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner, how professionals think in action*, New York, Basic Books.

SHIUNDU J. O., MOHAMED A. (1996). "Issues in social studies teacher education in Africa", *Kenya Journal of education* 6(1), 1-17

SIKES, P., MEASOR, L. ET WOODS, P. (1985). *Teacher careers, crisis and continuities*. London : The Falmer Press.

SIKOUNMO, H. (1995). *Jeunesse et éducation en Afrique noire*, essai, L'Harmattan

SINGLY F. (de) (2003). *Libres ensemble*, collection Essais et Recherches, éditions Nathan, Paris

SKINNER, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*, New York: Appleton-Century-Crofts

SMITH, J.A. (Ed) (2003). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods.* London: Sage.

SMITH, J.A. & OSBORN, M. (2004). "Interpretative phenomenological analysis. In G. Breakwell (Ed), *Doing Social Psychology*. Oxford: Blackwell. "(pp. 229-254)

SMYLIE, M. A. (1988). "The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change". *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.

STRAYER R. (1978). *The Making of Mission Communities in East Africa. Anglicans and Africans in colonial Kenya*, 1875-1935, State University of New York Press.

SUGRUE, C. (1997). "Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development". *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.

TABA, H. (1971). *Teacher's handbook for elementary social studies*. Reading, MA: Addison-Wesley.

TADJFEL H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* . London: Academic Press.

TARDIFF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales.* Paris: Presses universitaires de France.

TARDIF M., GAUTHIER C. (dir.) (1999). - *Pour ou conte un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, Laval (Québec), Presses de l'Université.

TICKLE, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*, Buckingham: Open University Press.

THALER, R. (1985) "Mental accounting and consumer choice", *Marketing Science*, 4.199-214.

TOCHON F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Série formation, Paris, Edition Nathan

TURNER, J. C. (1982). "Toward a cognitive redefinition of the social group". In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup behavior* (pp. 15-40). Cambridge, England: Cambridge University Press

TURNER J.C., HOGG M., et al. (1987). *Rediscovering the social group: a self categorization theory*, Oxford, Basil Blackwell

UNESCO (2000). *L'éducation pour tous: Tenir nos engagements collectifs*, Forum mondial sur l'éducation, Cadre d'action de Dakar, Paris

UNESCO (2005). *L'exigence de qualité.* Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Paris

VERGES, (1992). « L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation ». *Bulletin de psychologie, numéro spéciale, nouvelles voies en psychologie sociale*, XLV, 405, 203 - 209

VERGES, P (1994) « Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales » In: C. Guimelli (Ed.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 233-253.

VERGNAUD G. (*1981*). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang.

VERGNAUD G. (1990). « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.

VERGNAUD G. (2000), *Lev Vygotsky. Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris : Hachette.

VEXLIARD, A. (1990). *L'étonnante dictature du behaviourisme*, URL : *dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/966/11901.pdf.* Consulté le 30 mars 2010

VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press,

WARE S. (1992). *The Education of secondary science teachers in developing countries*, Washington, D.C., World Bank, *1992*

WATSON, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton

WEINBERG, R.S. ET GOULD, D. (1997). *Psychologie du sport et de l'activité physique*. Éditions Vigot.

WESTBROOK R. (1999). "John Dewey (1859-1952)", *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1\2, 1993, p. 277-91.©UNESCO :International Bureau of Education

WHEELER, D. K. (1967) *Curriculum process* / D. K. Wheeler University of London Press, London

WITTORSKI R. (1998). « De la fabrication des compétences » *Education permanente* 135 p 57 à 69

WONG FILLMORE, L. (1985). *Second language learning in children: A proposed model.* In R. Eshch & J. Provinzano (Eds.), *Issues in English language development.* Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education

YAPO Y. (1992). *La ruralité comme situation sociale, L'exemple de la cote d'ivoire, thèse de doctorat d'état*, université de Provence, Aix-en-Provence

ZEICHNER, K.M. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

ZEICHNER K. M. (1987). "Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education", *International Journal of Educational Research*, 11-5, pp. 565-575.

JOURNAUX

BAYROU F., « L'élève, but et centre de l'enseignement », Interview de M. Bayrou dans "Le Monde" le 3 mai 2003, URL : http://citizenmorue.free.fr/Archives/Archivespens%E9esdumois.htm (consulté le 19 octobre 2009)

CHEVENEMENT J-P, Interview de M. Jean-Pierre Chevènement, président du Pôle républicain, dans "Le Monde" le 5 mai 2003, sur les missions du système éducatif : la transmission du savoir et la pédagogie, URL : http://discours.vie-publique.fr/notices/033001655.html (consulté le 19 octobre 2009)

KIGOTHO W., “Is 8-4-4 the problem or teachers are?” *The Standard Newspaper*, 5/07/2009, URL : http://www.standardmedia.co.ke/InsidePage.php?id=1144018606&cid=4&ttl=Is%208-4-4%20the%20problem%20or%20teachers%20are? (consulté le 19 octobre 2009)

MIRUKA K., & NYASATO R “Teachers flee school as Ongeri makes sudden visit”, *The Standard Newspaper*, 26/03/2009, URL : http://www.eastandard.net/InsidePage.php?id=1144009867&catid=159&a=1 (consulté le 18 avril 2009)

MUINDI B., *The Daily Nation*, January 13th 2009, http://www.nation.co.ke/News/-/1056/514374/-/u19nli/-/index.html (Consulté le 1 mars 2010)

OLICK F., “Randy teacher loses pay over schoolgirl’s pregnancy”, *The Standard Newspaper*, 13/04/2009 URL : http://www.eastandard.net/InsidePage.php?id=1144011363&catid=349&a=1 (consulté le 18 avril 2009)

OYARO K., “Students pour in teachers drain away”, *Inter Press Service News Agency*, June 5 2008, URL : http://ipsnews.net/africa/nota.asp?idnews=42667 (consulté le 18 avril 2009)

SHIUNDU A., “Ongeri under fire over teacher shortage” *The Daily Nation*, March 11 2010, URL : http://www.nation.co.ke/News/-/1056/877484/-/vr97xh/-/index.html (Consulté le 23 avril 2010)

SIRINGI S., **“**Enrolment drops in secondary schools” *The Daily Nation* 31 October 2009

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : La formation continue VS la formation initiale ..... p 115
Figure 2 : Extrait de spécificités - partie secondaire 2005 ..... p 116
Figure 3 : Analyse lexicométrique – concordance de : *option* ..... p 175
Figure 4 : Les motifs des futurs enseignants ..... p 179
Figure 5 : Motif en début de formation ..... p 180
Figure 6 : Motif en fin de formation ..... p 180
Figure 7 : L'enseignant comme un professionnel ..... p 181
Figure 8 : L'évolution du métier d'enseignant ..... p 181
Figure 9 : Facteurs négatifs de la profession selon les stagiaires en fin de formation ..... p 194
Figure 10 : Facteurs négatifs de la profession selon les stagiaires en début de formation.. p 194
Figure 11 : La pedagogie centrée sur l'élève.....p 236
Figure 12 : L'enseignant comme guide ..... p 237
Figure 13 : L'enseignant comme conseilleur ..... p 238
Figure 14 : Représentations sur les rôles de l'enseignant aujourd'hui ..... p 240
Figure 15 : Que doit apprendre un enseignant en formation ? ..... p 246
Figure 16 : Que doit apprendre un enseignant en formation ? ..... p 246
Figure 17 : Que doit apprendre un enseignant en formation ? ..... p 246
Figure 18 : Que doit apprendre un enseignant en formation ? ..... p 247
Figure 19 : Les compétences d'un enseignant professionnel ..... p 252
Figure 20 : Quelles compétences doivent développer la formation ?.....p 253
Figure 21 : La motivation pour choisir la formation d'enseignant ..... p 276
Figure 22 : La motivation pour choisir la formation d'enseignant parmi les stagiaires Masculins (SHS) .....p 277
Figure 23 : Les motifs pour intégrer la profession en début de formation ..... p 277
Figure 24 : Les motifs pour intégrer la profession en fin de formation ..... p 278
Figure 25 : Les motifs masculins Vs féminin pour intégrer la profession en fin de formationp 278
Figure 26 : La motivation intrinsèque Vs la motivation extrinsèque ..... p 279
Figure 27 : Enseigner – « carrière » Vs « job » ..... p 280
Figure 28 : Comment améliorer les résultats des élèves? ..... p 287
Figure 29 : Les représentations des méthodes centrées sur l'élève ..... p 289
Figure 30 : La centration sur le contenu ..... p 289
Figure 31 : Les objectifs de la formation de l'enseignant stagiaire ..... p 291
Figure 32 : Assurer les résultats positifs parmi les élèves ..... p 292
Figure 33 : La gestion de la classe ..... P 292

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les caractéristiques d'un enseignant efficace ..... p 60
Tableau 2 : Récapitulatif d'une formation professionnelle.....p 109
Tableau 3 : Le système de notation de l'épreuve nationale de fin d'études secondaires..... p 111
Table 4 : Cursus général de la formation d'enseignants à l'université Kenyatta ..... p 121
Tableau 5 : Le classement des résultats ..... p 122
Tableau 6 : Les principes psychologiques des méthodes centrées sur l'élève .....p 139
Tableau 7 : Les méthodes centrées sur l'élève - les implications pour l'enseignement ..... p 140
Tableau 8 : Notre méthodologie..... p 143
Tableau 9 : La présentation de la population observée ..... p 151
Tableau 10 : L'analyse des questionnaires ..... p 153
Tableau 11 : La grille d'analyse du questionnaire ouvert ..... p 154
Tableau 12 : La catégorisation des questionnaires d'association de mots ..... p 157
Tableau 13 : La présentation de la population observée. ..... p 158
Tableau 14 : La présentation des stagiaires interviewées .....p 161
Tableau 15 : Exemple générale du déroulement des entretiens ..... p 164
Tableau 16 : La grille d'analyse : première partie..... p 167
Tableau 17 : La grille d'analyse : deuxième partie ..... p 169
Tableau 18 : La grille d'analyse : troisième partie..... p 170
Tableau 19 : Récapitulatif des études menées..... p 171
Tableau 20 : Analyse lexicométrique – les motifs des enseignants stagiaires ..... p 174
Tableau 21 : Analyse sémantique – les motifs des enseignants stagiaires..... p 175
Tableau 22 : Avis sur la profession enseignante ..... p 182
Tableau 23 : Analyse sémantique - Avis sur la profession enseignante ..... p 182
Tableau 24 : Les éléments du noyau central ..... p 207
Tableau 25 : Les représentations sociales (stratégie de continuité identitaire) ..... p 208
Tableau 26 : Les représentations sociales (stratégie de transformation identitaire) ..... p 209
Tableau 27: Les représentations sociales des stagiaires en fin de formation, avant stage p 209
Tableau 28 : Représentations sociales de la profession enseignante (associations de mots)p 212
Tableau 29 : La fiche de préparation..... p 222
Tableau 30 : Les représentations de la pédagogie centrée sur l'élève ..... p 235
Tableau 31 : Les représentations sociales de la profession enseignante selon Victor ..... p 264
Tableau 32 : Les représentations sociales de la profession enseignante selon Paul ..... p 265
Tableau 33 : Les représentations sociales des stagiaires masculins avant le stage ..... p 265
Tableau 34 : Les champs désirés d'insertion professionnel d'enseignants stagiaires..... p 281
Tableau 35 : Les facteurs négatifs de la profession ..... p 283
Tableau 36 : Filières d'inscription selon genre ..... p 284
Tableau 37 : Représentations des méthodes centrées sur l'élève parmi les stagiaires en fin de formation ..... p 288

Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession :

Le cas de *Kenyatta University* au Kenya

Résumé

Cette thèse investit, d'abord, sur un plan théorique l'enseignant professionnel et la mise en place des dispositifs censés encourager le développement de cet enseignant, à partir de la littérature de recherche dans ce domaine. Dans un second temps, elle vise à contextualiser ces enjeux dans le contexte du Kenya et, plus particulièrement, en considérant l'évolution de la profession enseignante à partir de données historiques mais aussi d'un travail empirique mené auprès des enseignants stagiaires. A cet égard elle traite la naissance et l'évolution de la profession enseignante au Kenya en mettant un accent particulier sur les représentations sociales et professionnelles. Dans un troisième temps, ce travail analyse le sens donné à la notion d'enseignant professionnel par les politiques éducatives et par les enseignants en formation initiale.

Mots clés : enseignant stagiaire, formation initiale, profession enseignante, représentations sociales, enseignant professionnel

The social representations of student teachers as regards their training and the teaching profession :

A case study of Kenyatta University in Kenya

Abstract

First, from a theoretical perspective, this thesis makes reference to existing literature to examine the notion of the professional teacher and the approaches that have been set up to encourage his/her development. Secondly, it seeks to contextualise this notion within the Kenyan context and, specifically, analyse the evolution of the teaching profession based on historical data as well as on an empirical study carried out amongst student teachers. In this regard, this thesis analyses the emergence and evolution of the teaching profession in Kenya while placing a particular emphasis on social and professional representations. Finally, this work examines the sense that educational policies and pre-service student teachers accord to the notion of the "professional teacher".

Key words: student teacher, initial training, teaching profession, social representations, professional teacher