

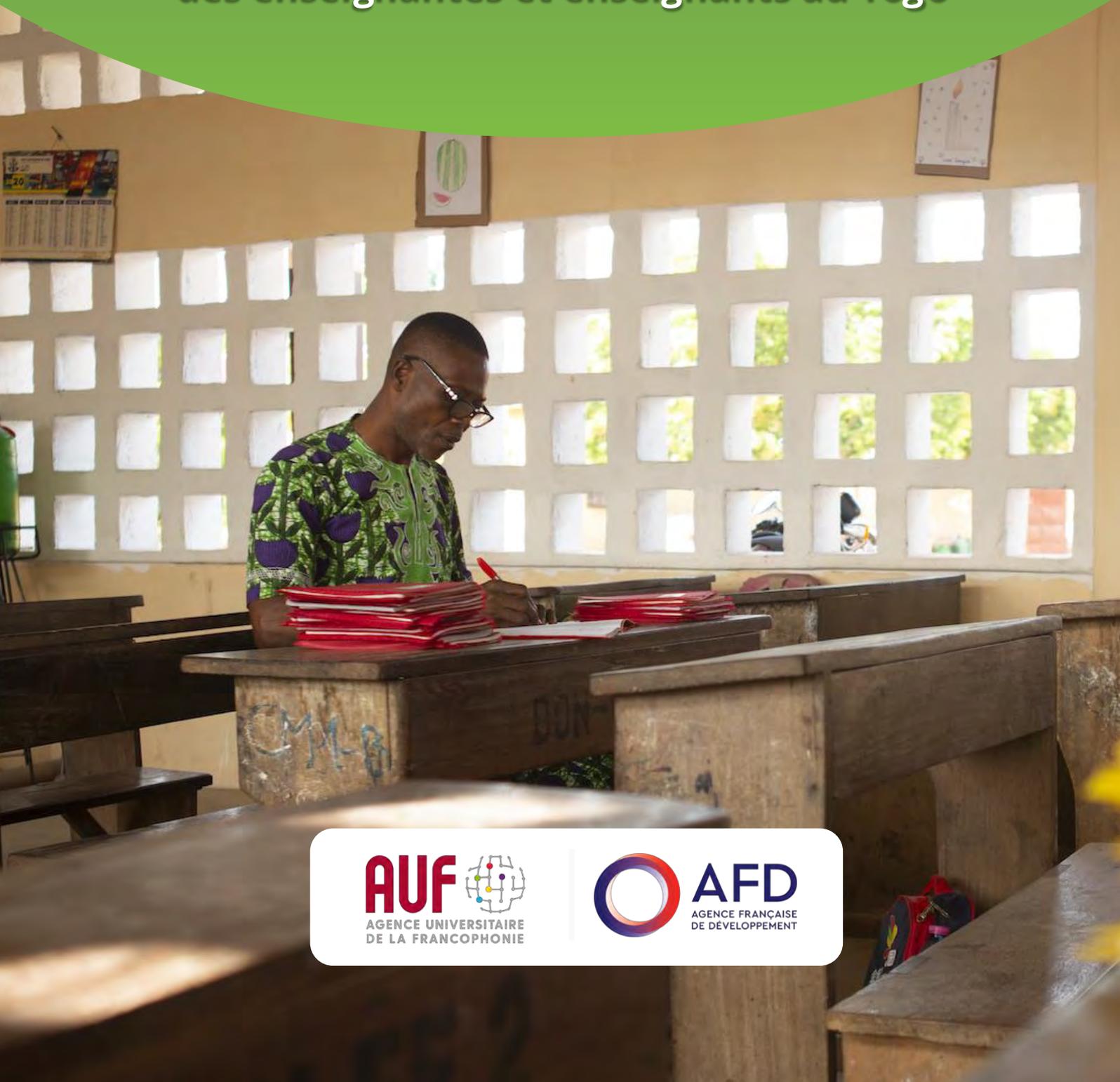


APPRENDRE

JUIN
2024

RAPPORT DE RECHERCHE

Entrée et maintien dans le métier
des enseignantes et enseignants au Togo



AUF
AGENCE UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

AFD
AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT

Le programme APPRENDRE

Afin d'améliorer l'accompagnement des enseignants, APPRENDRE renforce depuis 2019 les capacités des formateurs, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, et des cadres des Ministères de l'éducation issus de ses 26 pays partenaires.

Outre l'organisation de formations et la réalisation de missions d'expertise (audit, rédaction de documents cadres), le programme APPRENDRE mène de nombreuses initiatives pour développer et valoriser la recherche en éducation en Afrique. Parmi elles : la tenue de séminaires et de webinaires, l'organisation de Journées nationales de la recherche, le soutien à des revues scientifiques, ainsi que le lancement d'appels à communications et d'appels à projets de recherche en éducation.

À ce jour, le programme a lancé 4 appels à projets de recherche pour un budget total d'environ 1,2 million d'euros. Depuis 2019, APPRENDRE a financé 46 projets de recherche portés par 31 universités partenaires issues de 21 pays différents. Chaque projet a été conduit par une équipe de recherche mêlant à la fois des chercheurs habilités à diriger des recherches, des doctorants ou jeunes chercheurs et des praticiens.

A travers ces recherches-action, APPRENDRE entend documenter les effets des politiques conduites par les Ministères en charge de l'éducation et mettre à disposition des décideurs des données de qualité pour améliorer les politiques éducatives.

Cette recherche a été financée et a bénéficié d'un appui scientifique dans le cadre de **l'appel à projets de recherche « Entrée et maintien dans le métier des enseignantes et enseignants »**.

Pour en savoir plus : apprendre.auf.org

PHOTO DE COUVERTURE : Ayaba Lina Florence MENSAH

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE : Sophie DOBOSZ



Ce rapport de recherche est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Equipe de recherche

M. Amouzou-Glikpa Amévor

Coordinateur du projet

Maître de Conférences de sociologie de l'éducation

Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), Université de Lomé - Togo

M. Begue Brian

Analyste des politiques publiques, Consultant international,

Doctorant Université de Cergy-Paris

M. Kpandja Sankardja G.

ENI de Dapaong - Directeur

M. Tanang Paka

ENI de Notsè - Directeur

Mme Mangamana Sylvianne

Formateur - Enquêteur

M. Nilar N'Nanle

Formateur - Enquêteur

M. Hug Thierry

Expert associé (TPA- Od'écol international)

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Résumé..... | 7 |
| Contexte de la recherche-action | 8 |
| Le contexte de la question de départ | 9 |
| Cadre conceptuel du projet | 10 |
| 2.1. Le cadre conceptuel : une utilisation du concept de motivation intrinsèque pour documenter les parcours d'entrée et de maintien dans le métier | 11 |
| 2.1.1. Une définition de la notion de motivation intrinsèque selon la revue de la documentation scientifique récente..... | 11 |
| 2.1.2. L'utilisation de quatre facteurs structurants de la motivation intrinsèque pour documenter les parcours d'entrée et de maintien dans le métier..... | 12 |
| 2.1.3. L'identification d'un espace potentiellement générateur de motivation intrinsèque : les appuis des formateurs aux néo-entrants dans le métier au Togo..... | 14 |
| 2.2. La construction d'un protocole de collecte de données autour du concept de motivation intrinsèque des enseignants pour entrer et se maintenir dans le métier | 16 |
| 2.2.1. Précisions sur le concept de motivation intrinsèque et son utilisation dans le protocole de collecte des données | 16 |
| 2.2.2. Vers une modélisation des variables déterminant les conditions de l'entrée et du maintien dans le métier..... | 21 |
| Méthodologie de la recherche-action..... | 26 |
| 3.1. La mise en place de deux terrains pour une enquête comparative sur les effets des innovations sur l'entrée dans le métier..... | 27 |
| 3.2. La stabilisation du fonctionnement des classes expérimentales (TPA) | 27 |
| 3.2.1. Identification des acteurs des sites..... | 27 |
| 3.2.2. Intégration et stabilisation du fonctionnement des classes expérimentales (TPA) dans la maquette de formation des ENI..... | 28 |
| 3.3. L'appui des enseignants débutants ciblés pour l'analyse de leurs pratiques professionnelles..... | 28 |
| 3.3.1. La constitution de 2 groupes WhatsApp pour les deux cohortes (B, B') | 29 |
| 3.3.2. La réalisation d'une enquête inaugurale avec les enseignants de chaque cohorte | 30 |
| 3.3.3. La mise en contact des enseignants avec les innovations | 31 |
| 3.4. La passation d'un questionnaire auto-administré aux enseignants débutants à la fin de la 1^{ère} année de formation | 33 |
| 3.5. La conduite d'entretiens d'élucidations | 34 |
| 3.6. Les repères pour la mise en place d'un cadre comparatif pour la collecte des données..... | 35 |
| 3.6.1. La mise en place d'un protocole homogène de collecte des données des deux cohortes | 35 |
| 3.6.2. La supervision d'un appui homogène des formateurs des deux cohortes | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 3.6.3. Une différenciation des objets d'analyse de pratique du groupe expérimental et du groupe témoin..... | 37 |
| 3.7. Les limites qui réduisent la portée des résultats | 37 |
| 3.7.1. Les difficultés de mobilisation des enseignants entrants dans le métier et des formateurs autour des groupes d'analyses de pratiques professionnelles | 37 |
| 3.7.2. Les obstacles identifiés sur le développement des innovations permettent d'identifier les conditions pour qu'elles soient des leviers effectifs sur l'entrée dans le métier | 40 |
| Résultats de la recherche-action..... | 41 |
| 4.1. Les réponses aux questions de recherche..... | 42 |
| 4.1.1. Les constats sur l'autonomie des enseignants des deux groupes | 43 |
| 4.1.2. Les constats sur le sentiment de maîtrise de leurs parcours professionnels | 55 |
| 4.1.3. Les constats sur la capacité des enseignants à se mettre en relation avec des groupes de pairs dans un collectif apprenant | 73 |
| 4.1.4. Les constats sur la perception des enseignants de la finalité globale de leurs actions | 76 |
| 4.1.5. Les constats transversaux de la recherche : la mise en contact avec les innovations a-t-elle jouée favorablement dans la volonté de se maintenir dans le métier ? | 78 |
| Conclusions et recommandations..... | 84 |
| Chantier N°1 : Densifier les pratiques de supervision d'enseignants pour faciliter une entrée dans le métier par les innovations..... | 87 |
| Chantier N°2 : Développer des espaces d'analyses de pratiques centrés sur des expérimentations d'innovations pédagogiques avec un suivi dans le temps | 89 |
| Chantier N°3 : Prendre en compte les réalités des terrains d'affectation dans le cadre d'une gestion différenciée des ressources humaines | 92 |
| Synthèse des résultats..... | 93 |
| 5.1. Les questions de recherche-action..... | 94 |
| 5.1.1. Les facteurs potentiels d'abandon dans les représentations des acteurs de terrain | 95 |
| Annexes | 96 |
| Annexe n°1 : liste des participants dans les deux sites..... | 97 |
| Annexe n°2 : le questionnaire inaugural et la synthèse des réponses | 98 |
| Annexe n°3 : fiches descriptives transmises aux enseignants des deux sites en appui au GAPP. 107 | |
| Annexe n°4 : quasi protocole générique des groupes d'analyses des pratiques professionnelles 120 | |
| Annexe n°5 : réponses des entrants dans le métier en lien avec les analyses des ressources présentées (vidéo)..... | 125 |
| Annexe n°6 : questionnaire de clôture | 144 |
| Annexe n°7 : notice spécifique pour formuler des relances en lien avec les raisons potentielles d'abandon..... | 147 |
| Annexe n°8 : identification d'acteurs cible pour la conduite d'entretien d'élucidation | 150 |
| Annexe n°9 : corpus des entretiens d'élucidation semi-directif pour 10 répondants, 5 à Notsè et 5 à Dapaong | 154 |

| | |
|--|-----|
| Annexe n°10 : tableau synthétique des monographies des répondants de Notsè et Dapaong 194 | |
| Annexe n°11 : Élaboration des représentations de l'équipe sur les limites de la recherche réalisée..... | 194 |
| Élaboration des représentations de l'équipe sur les limites de la recherche réalisée | 195 |
| Annexe n°12 : composition de l'équipe de recherche..... | 197 |
| Annexe n°13 : liste des fichiers joints séparément..... | 198 |
| Annexe n°14 : cartographie du Togo | 198 |

Résumé

Cette recherche consiste en la mise en place d'une étude comparative sur l'implication d'enseignants stagiaires ou néo-entrants dans des classes d'accueils menant des innovations centrées sur l'apprenant selon les méthodes actives de type Freinet versus dans des classes suivant la pédagogie classique que l'on pourrait qualifier de classe dialoguée où domine un enseignement globalement frontal reposant sur des questions fermées posées à la cantonade. La question principale de recherche est alors la suivante : l'expérience de la participation au pilotage d'une innovation organisationnelle des enseignements-apprentissages lors des premiers stages d'immersion professionnelle ou dans le cadre des premières années d'exercice du métier a-t-elle une influence favorable sur l'entrée et le maintien dans le métier des enseignants en Afrique subsaharienne ?

Il est proposé de cibler un pays en raison d'un « déjà-là » significatif en matière d'implication d'enseignants dans des dispositifs innovants articulés à la politique sectorielle et centrés sur une transformation de l'organisation de la classe. Il s'agit du Togo, qui a l'expérience d'un appui généralisé à la mise en place de techniques de pédagogie active (TPA) avec l'appui d'un partenaire (le CIPAC¹) et qui a associé pour cette expérimentation différents collectifs d'ENI afin d'opérationnaliser et développer en autonomie ces techniques dans les classes togolaises.

Dans le cadre du présent projet de recherche, il est donc proposé de s'appuyer sur ce contexte porteur de fortes transformations du métier de l'enseignant afin d'y envisager un dispositif de type recherche-action pour :

- d'une part mettre en place une intervention visant à faciliter l'insertion d'enseignants stagiaires au sein de ces innovations et des collectifs apprenants déjà institués,
- et d'autre part documenter l'effet de cette implication sur leur entrée dans le métier.

Contexte de la recherche-action

Le contexte de la question de départ

La question de l'entrée et du maintien des enseignants en poste prend sa source avec deux évolutions structurantes du contexte éducatif africain de ces vingt dernières années à savoir d'une part, la croissance rapide des effectifs d'élèves depuis le début des années 2000 (croissance de 25% de la population entre 2000 et 2010) et signe d'une massification de l'accès à l'enseignement primaire qui a concerné la majorité des pays du continent et d'autre part un phénomène d'attrition non négligeable des enseignants dans de nombreux pays. Selon les informations disponibles, le phénomène serait expliqué tant par des facteurs matériels (rémunération, conditions de travail en classe, qualité de l'environnement scolaire), que de nature plus institutionnelle (statut de la profession, faible perspective de carrière, considération et prestige en baisse de la profession).

Au fil du temps, ces deux phénomènes (croissance rapide des effectifs d'élèves et phénomène d'attrition des enseignants) ont conduit au recrutement massif d'enseignants et d'enseignantes peu formés et peu expérimentés. Pourtant, peu de travaux ont été à ce stade réalisés sur cette question de l'entrée et du maintien de l'enseignant en poste. La revue des travaux existant montre en effet une prédominance d'un point de vue quantitatif des travaux provenant des pays dits « du Nord » et notamment des pays anglo-saxons disposant d'une masse importante d'études par ailleurs polarisées sur la formation initiale des enseignants. Ces travaux ont tout de même contribué à montrer l'existence de dynamiques macrosociales tels que le phénomène de perte d'attractivité du métier d'enseignant depuis le début des années 2000, ainsi que des conditions de travail devenant relativement plus difficiles sous l'effet de réformes induites du nouveau management public qui introduisent la notion de performance comme un résultat attendu et mesurable du métier. En même temps, ces travaux ont également permis d'identifier que le taux de turn-over des enseignants était à la fois relié à des variables relativement objectives (ancienneté, caractéristiques sociodémographiques des enseignants, qualité du cursus de formation initial, la matière enseignée) et de nature plus subjectives (le degré de satisfaction professionnel, le niveau d'engagement au sein de son établissement). D'autres facteurs tels que le type de leadership du chef d'établissement, la qualité de l'environnement scolaire ou encore le degré de solidarité entre enseignants, également identifiés comme moteur de la capacité des systèmes à « garder les enseignants » sont aussi intéressants à noter du fait qu'ils constituent des variables endogènes sur lesquels les décideurs ont des marges de manœuvre pour impulser des dynamiques d'amélioration.

C'est ce contexte, qui induit une préoccupation en matière de politique enseignante, qui justifie alors l'enjeu d'une analyse approfondie des conditions d'entrée et de maintien de l'enseignant dans le métier et qui est à l'origine de cette recherche-action conduite dans le cadre du quatrième appel à projet d'APPRENDRE.

Cadre conceptuel du projet

2.1. Le cadre conceptuel : une utilisation du concept de motivation intrinsèque pour documenter les parcours d'entrée et de maintien dans le métier

D'entrée de jeu, il nous semble pertinent de rappeler que le premier objectif de cette recherche est de comprendre les problèmes de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal et les stratégies de remédiation face à ce phénomène. Afin d'atteindre cet objectif, la question générale de recherche suivante est formulée : Quels sont les différents facteurs de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal et les stratégies de remédiation face à ce phénomène ? Plusieurs questions secondaires en découlent : i) Quelle analyse faire du phénomène de l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal ? ii) Quelles stratégies pour une profession enseignante attirante avec un plan de carrière qui favorise le maintien des enseignantes et des enseignants dans le métier ? iii) Quelles réformes à envisager dans la formation des enseignantes et des enseignants pour favoriser, à la fois, leur maintien dans le cadre ainsi qu'une éducation de qualité ? Quelle est la place de la formation initiale et continue des enseignants dans les stratégies mises en place pour contrecarrer l'attrition des enseignants du primaire, du moyen et du secondaire au Sénégal ?

2.1.1. Une définition de la notion de motivation intrinsèque selon la revue de la documentation scientifique récente

Il est proposé d'ancrer le cadre conceptuel du présent projet de recherche dans le paradigme des théories de la motivation qui constitue un courant de pensée fondé dans les années 1950 et développé depuis. Selon les principaux penseurs de ce courant², les individus travaillant dans les organisations sont épanouis si leur besoin naturel d'indépendance, d'acquisition de compétences et de rapport aux autres est pris en compte, et est optimisé par l'organisation. Au contraire, les stimuli extrinsèque (comme le recours à des primes conditionnelles...) peuvent avoir une incidence négative sur la motivation et la performance.

Dans les sciences de l'éducation, quelques travaux ont également pu montrer l'effet significatif de politiques, prenant en compte les composantes de la motivation intrinsèque, sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants et leur satisfaction au travail. Ainsi, Anderson démontre dans une publication de 2010 que les environnements collaboratifs de travail, au sein desquels la responsabilité de la réussite des élèves est partagée, est une source puissante de motivation des enseignants à atteindre les objectifs pédagogiques (Anderson, 2010). Par ailleurs, une étude collective de plusieurs chercheurs de 2015³ a montré que donner de l'autonomie aux enseignants, en renforçant ainsi leur rôle décisionnel, a permis un gain significatif de leur motivation au travail (Kefalidou, Vassilakis et Pitsalidis, 2015). Enfin et surtout, dans le cadre de leur méta-analyse publiée en 2019, Aslam et Rawal identifient que le développement de la

motivation intrinsèque constitue un élément clé qui apparait dans les recherches en sciences de l'éducation pour le développement des carrières enseignantes et démontrent qu'il existe notamment quatre facteurs structurants ayant un lien significatif dans le développement de cette motivation intrinsèque :

- l'autonomie (le ressenti que l'on peut orienter son changement),
- la maîtrise de son parcours (le désir de s'améliorer),
- la finalité globale (le fait de contribuer à quelque chose au-delà de soi),
- la mise en relation en se connectant avec ses pairs, et ses élèves, dans une action collective (Aslam et Rawal, 2019).

Il apparait donc que la motivation intrinsèque, ainsi que ses quatre facteurs structurants, constituent un cadre conceptuel heuristique afin de questionner les parcours d'entrée et le maintien des enseignants en poste ainsi que les initiatives qui influencent favorablement ces parcours d'entrée et de maintien dans la vie professionnelle.

Il sera fait l'hypothèse principale que l'implication d'enseignants stagiaires au sein de collectifs apprenants dans le pilotage d'innovations transformant l'organisation des apprentissages en classe est une condition favorable pour le développement de leur motivation intrinsèque au travail car cette implication contribue au développement d'un agir professionnel en phase avec l'exercice réel du métier, et notamment en Afrique-Subsaharienne la prégnance de classes hétérogènes à effectifs pléthoriques.

2.1.2. L'utilisation de quatre facteurs structurants de la motivation intrinsèque pour documenter les parcours d'entrée et de maintien dans le métier

Au titre du projet, il est donc fait l'hypothèse que pour documenter l'effet des quatre facteurs structurants de la motivation intrinsèque sur l'entrée et le maintien des enseignants dans le métier, il faut donc pouvoir imaginer une configuration qui puisse à la fois faire émerger ces quatre facteurs pour un nombre cible d'enseignants, puis les caractériser précisément, et documenter leurs effets sur l'entrée et le maintien dans le métier.

Pour identifier cette configuration pertinente, la proposition du projet est donc d'étudier l'implication d'enseignants stagiaires dans le pilotage d'innovations au sein de collectifs apprenants, en faisant la double hypothèse que :

- cette implication est source de construction des quatre facteurs structurants de la motivation intrinsèque identifiée par Aslam et Rawal,
- et que ces éléments de motivation intrinsèque conduisent chez les enseignants concernés à développer une satisfaction professionnelle ayant un effet très significatif sur leur entrée et leur volonté de rester dans le métier.

Dans cette proposition, il convient aussi de préciser deux éléments importants de la configuration proposée pour la collecte de données.

Le premier élément concerne bien le choix de porter l'étude sur les stages pratiques, car ils constituent un espace central pour renforcer l'efficacité de l'entrée et du maintien dans le métier pour trois raisons explicitées par les travaux récents de Bouveau, Cerbelle, Koudou et Kyelem : i) les stages pratiques constituent un espace privilégié pour mettre en place un processus d'analyses de pratiques professionnelles en amont comme en aval des stages, ii) les stages pratiques permettent de développer un écrit professionnel qui est source de réflexivité si elle est le résultat d'une articulation entre l'expérience pratique et des sessions théoriques d'analyse pour une mise à distance réflexive et collaborative entre pairs, iii) les stages pratiques peuvent contribuer au développement d'un réseau de coopération scolaire et ainsi ancrer la formation initiale des enseignants aux réalités du terrain (Bouveau et al, 2020, p. 132). Cette analyse vaut également pour les appuis des formateurs aux néo-entrants dans le métier au Togo qui sont eux-aussi potentiellement un espace générateur de motivation intrinsèque tant cette collaboration avec les formateurs est à la fois cruciale et précieuse même si elle doit certainement réunir certaines conditions qui seront explicitées par l'étude.

Le deuxième élément concerne le choix de porter l'étude sur l'implication des stagiaires dans le pilotage d'innovations pédagogiques. Cet objet se justifie quant à lui pour la raison que l'incitation des agents à innover apparaît comme un élément sous-jacent au développement de la motivation des enseignants et qui est démontré par de nombreux travaux (voir la section sur le cadre conceptuel).

Au final, pour tester la double-hypothèse émise, il conviendra donc à la fois :

1. de préciser le concept de motivation intrinsèque à travers ses quatre déterminants, et de les décliner selon un certain nombre de critères qui pourront ensuite être intégrés dans les différents outils du protocole de collecte des données,
2. de stabiliser le terrain de recherche,
3. de construire des outils de collecte des données qui puissent permettre d'identifier l'effet de l'implication des enseignants dans les innovations sur le développement de leur motivation intrinsèque.

Ces trois éléments vont faire l'objet d'un développement spécifique dans les sous-sections suivantes.

2.1.3. L'identification d'un espace potentiellement générateur de motivation intrinsèque : les appuis des formateurs aux néo-entrants dans le métier au Togo

Il est d'abord permis de se référer aux travaux récents de Bouveau, Cerbelle, Koudou et Kyelem (octobre 2020), une « Radioscopie de la formation initiale des enseignants », qui identifient un espace central pour renforcer l'efficacité de l'entrée et du maintien dans le métier. Il s'agit des diverses sessions de regroupement des enseignants qui constituent, dans le cadre de la formation initiale, des étapes structurantes pour préparer les jeunes enseignants à entrer dans le métier de même qu'à se préparer à certaines réalités qui les attendent en classe. Pour cela, trois pistes de réflexion sont alors proposées par l'étude :

1. l'opportunité de considérer ces sessions de regroupement des enseignants stagiaires comme des outils de formation associés à des processus d'analyses collectives de pratiques professionnelles,
2. la capacité à développer un écrit professionnel sur la base de cette expérience pratique articulée à des sessions théoriques d'analyse pour une mise à distance réflexive et collaborative entre pairs,
3. le développement d'un réseau de coopération scolaire de référence en appui au développement de cette reconfiguration de la formation des enseignants stagiaires autour d'une articulation théorique/pratique effective. (Bouveau et al, 2020, p. 132).

La présente proposition de projet de recherche se propose donc de contribuer directement à une investigation autour de ces regroupements d'enseignants à travers un ensemble de questions de recherche, d'hypothèses articulées à un périmètre géographique et à un cadre méthodologique dans une approche résolument qualitative qui seront présentées dans les parties suivantes.

Au Togo, l'étude a dû s'adapter à l'absence d'organisation de la formation initiale des stagiaires enseignants, formation initiale déjà suspendue depuis un certain temps mais qui devait normalement redémarrer en 2022-2023. Si cette formation s'est bien programmée, l'arrivée très tardive de l'information auprès de l'équipe de recherche a conduit à devoir mobiliser un autre échantillon tout aussi prometteur de données comparatives à savoir les enseignants néo-entrants affectés sur le terrain sans formation initiale et après réussite d'un concours d'entrée dans la fonction publique d'État.

Selon un communiqué officiel du MEPTSA du 25 avril 2022, une nouvelle cohorte de néo-entrants devait directement être affectée dans les classes, et donc sans qu'ils ne soient bénéficiaires d'une formation initiale au sein des ENI4.

Après plusieurs réflexions, l'équipe projet a donc proposé de pouvoir mobiliser les enseignants Togolais qui seraient recrutés à la suite de ce concours qui a été organisé en juin 2022, enseignants qui ont été directement affectés dans les classes des régions qu'ils avaient choisis. Le concours était ouvert aux enseignants volontaires (EV) qui constituent aujourd'hui au Togo une masse d'enseignants significative, et qui chaque année fait l'objet d'un recrutement opportuniste par les familles à défaut de l'existence de la mobilisation d'enseignants fonctionnaires et d'une formation officielle de ces enseignants qui s'est interrompue depuis plusieurs années.

Ce choix de s'appuyer sur ces enseignants fonctionnaires nouvellement recrutés et directement affectés en classe est donc fortement contraint par le contexte du Togo, mais en même temps, l'équipe projet considère qu'il s'agit d'une orientation en adéquation avec les problématiques de l'appel à projet, et constituant ainsi de fait un enrichissement de l'échantillonnage de la méthodologie.

La proposition est alors de pouvoir identifier ces enseignants nouvellement recrutés par le biais des deux ENI qui sont impliqués dans le projet au Togo et constituer deux cohortes qui feraient parti du projet compte tenu des deux conditions expérimentales initialement présentes dans la méthodologie.

En effet, il s'est agi de constituer au Togo une configuration double où une partie des enseignants fonctionnaires nouvellement recrutés (EFNR) sont mis en contact fréquent avec une organisation de classe fondée sur une innovation, à savoir les techniques de pédagogie active (en raison d'un déjà-là significatif, cf. contexte du projet), tandis qu'une autre partie des EFNR sont en contact fréquent avec une organisation classique de classe. Dans les deux cas, les EFNR bénéficieraient, des mêmes conditions de suivi au titre de la recherche-action et cela pour ne pas biaiser les résultats de la recherche.

2.2. La construction d'un protocole de collecte de données autour du concept de motivation intrinsèque des enseignants pour entrer et se maintenir dans le métier

2.2.1. Précisions sur le concept de motivation intrinsèque et son utilisation dans le protocole de collecte des données

Afin de préciser le concept de motivation intrinsèque, et notamment ses quatre facteurs structurants, il est permis de faire un ensemble de propositions de définition de ces quatre facteurs. Cette proposition s'appuie sur les travaux d'Aslam et Rawal mais ne s'y limite toutefois pas car leur étude contribue davantage à éclairer ces quatre facteurs en lien avec des expériences pays plutôt qu'à apporter une définition relativement claire et précise de ces quatre facteurs structurants.

Plus concrètement, le tableau ci-dessous propose un certain nombre de repères pour définir et mesurer chaque facteur au titre du projet de recherche.

| Facteur structurant | Définition | Proposition de repères pour la définir et mesurer ce facteur au titre du projet de recherche |
|---------------------|---|---|
| L'autonomie | Le ressenti que l'on peut orienter son changement | <p>À travers les différentes activités de collecte des données, l'objectif sera de mesurer la représentation des enseignants stagiaires sur <u>leur capacité à se projeter dans l'exercice de leur métier et notamment par rapport aux défis de la fonction qui les attendent.</u> Le concept d'autonomie impliquera ici d'évaluer la perception de ces enseignants stagiaires sur leur capacité à s'adapter à des changements ou à des réalités complexes et éprouvantes de leur métier (l'analyse portera ici surtout sur des aspects techniques du métier), voire à <u>construire des outils et des démarches pour surmonter les difficultés liées aux réalités des terrains sur lesquelles ils seront amenés à travailler.</u></p> <p>Ici, un enjeu important sera de croiser les données qui seront à la fois issues des questionnaires et des entretiens d'élucidations à destination des enseignants (cf. section 532) avec les données des observations de pratiques de classe.</p> <p>Ici, il est fait l'hypothèse qu'une différence sensible pourra être mesurée entre les étudiants des deux groupes, au profit des enseignants stagiaires des</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| | | groupes expérimentaux et dont leur implication dans le pilotage aura très probablement joué significativement sur leur sentiment d'autonomie et partant de la volonté de se maintenir dans le métier. |
| La maîtrise de son parcours | Le désir de s'améliorer | <p>En lien avec les travaux d'Aslam et Rawal, la maîtrise de son parcours est un élément de la motivation intrinsèque qui implique une interaction de l'enseignant avec les parties prenantes qui sont les plus susceptibles d'influencer le désir des enseignants de s'améliorer. Il s'agit notamment des accompagnants qui ont un rôle significatif en matière de feedback. Ici, cet aspect de la motivation intrinsèque pourra à la fois être mesurée par <u>l'analyse des discours des enseignants stagiaires sur leurs relations avec leurs encadreurs, mais aussi par l'analyse des discours des encadreurs eux-mêmes et sur leur manière de percevoir et d'accompagner les expériences voire les transformations vécues par les stagiaires</u>. Toute une partie du questionnaire de la collecte consistera à mettre en lien ces réponses avec la motivation des enseignants ciblés pour entrer dans le métier et leur désir de rester dans le métier.</p> <p>Ici, un enjeu important sera de croiser les données qui seront à la fois issues des questionnaires et des entretiens d'élucidations à destination des enseignants avec les entretiens qui seront tenus avec les encadreurs.</p> |
| La finalité globale | Le fait de contribuer à quelque chose au-delà de soi | <p>La finalité globale pourra être mesurée spécifiquement par <u>l'analyse des discours des enseignants sur leur motivation à contribuer à quelque chose qui va au-delà de leur propre personne</u>, c'est-à-dire le fait que l'action soit ciblée sur l'amélioration des apprentissages des élèves notamment.</p> <p>Ici, un enjeu important sera de croiser les données qui seront à la fois issues des questionnaires et des entretiens d'élucidations à destination des enseignants avec les données des observations de pratiques de classe.</p> |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| | | <p>Ici, il est aussi fait l'hypothèse qu'une différence sensible pourra être mesurée entre les étudiants des deux groupes, au profit des enseignants stagiaires des groupes expérimentaux et dont leur implication dans le pilotage des innovations constituera certainement une configuration porteuse de sens dans cette capacité à ressentir qu'on contribue positivement à quelque chose qui va au-delà de sa personne.</p> |
| <p>La mise en relation</p> | <p>Le fait de pouvoir se connecter avec ses pairs et ses élèves dans une action collective</p> | <p>La mise en relation pourra être mesurée spécifiquement par <u>l'analyse des discours des élèves maîtres sur leurs relations avec leurs collègues des classes d'accueil, ou des réseaux qui seront liés à ces classes, et plus globalement de leurs pairs.</u></p> <p>Ici, il est aussi fait l'hypothèse qu'une différence sensible pourra être mesuré entre les étudiants des deux groupes, au profit des enseignants stagiaires des groupes expérimentaux et dont leur implication dans le pilotage des innovations constituera certainement une configuration porteuse de sens pour construire de solides relations personnelles et professionnelles et fortement favorables à l'entrée et le maintien dans le métier.</p> |

Le tableau suivant présente maintenant les 10 orientations pour finaliser les questions guides de la recherche, dérivées de chaque facteur de la motivation intrinsèque ou qui peuvent être considérées comme à l'interférence de ces facteurs :

| Facteur structurant | 10 orientations pour l'élaboration des questions de recherche |
|------------------------------------|---|
| L'autonomie | <p>1. Quelle est la perception des enseignants stagiaires concernant leur capacité à <u>s'adapter aux changements et aux réalités complexes</u> du métier dans les classes d'accueil mettant en œuvre des méthodes actives comparées à celles de la classe dialoguée ?</p> <p>2. Comment les enseignants stagiaires perçoivent-ils <u>leur rôle décisionnel et leur autonomie</u> dans les classes d'accueil avec des méthodes actives par rapport à celles de la classe dialoguée ?</p> |
| La maîtrise de son parcours | <p>3. Dans quelle mesure l'implication des enseignants stagiaires dans le pilotage d'innovations pédagogiques contribue-t-elle à renforcer leur sentiment de maîtrise de leur parcours professionnel et à développer leur <u>désir de s'améliorer dans le métier</u> ?</p> <p>4. Quelle est la <u>satisfaction professionnelle</u> des enseignants stagiaires participant à des méthodes actives par rapport à ceux évoluant dans des classes dialoguées, et comment cette satisfaction affecte-t-elle leur intention de rester dans le métier ?</p> <p>5. Quelles sont les pratiques d'accompagnement et de soutien des enseignants stagiaires dans les dispositifs d'innovations pédagogiques qui peuvent être considérées comme efficaces, en particulier dans les contextes africains ?</p> |
| La finalité globale | <p>6. Quels sont les effets de l'implication des enseignants stagiaires dans des collectifs apprenants sur leur perception de la finalité globale de leur travail, c'est-à-dire le sentiment de contribuer à <u>quelque chose au-delà d'eux-mêmes</u> dans une dynamique de recherche ?</p> |
| La mise en relation | <p>7. Comment l'implication des enseignants stagiaires dans innovations pédagogiques influence-t-elle leur capacité à <u>se connecter avec leurs pairs</u> et leurs élèves dans une action collective par rapport à ceux évoluant dans des classes dialoguées ?</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Facteurs se trouvant à l'interférence d'un ou de plusieurs des facteurs évoqués précédemment</p> | <p>8. Comment les <u>formateurs et les encadreurs</u> impliqués perçoivent-ils le rôle de l'innovation pédagogique dans le développement de la motivation intrinsèque des enseignants stagiaires et des néo-entrants dans le métier ?</p> <p>9. Y-a-t-il des <u>facteurs qui influencent différemment</u> la motivation intrinsèque des enseignants stagiaires au sein des deux pays (Niger et Togo) et entre les différentes méthodes d'enseignement (méthodes actives vs. Classes dialoguées) ?</p> <p>10. Existe-t-il, dans les <u>parcours de vie et les expériences antérieures</u>, des éléments significatifs qui impacteront potentiellement leur entrée dans le métier au-delà des configurations d'insertion dans le métier ? Ces éléments significatifs peuvent-ils être pris en compte dans les <u>stratégies des politiques publiques</u> ?</p> |
|--|--|

En collectant des données pertinentes pour répondre à ces questions de recherche, il sera possible de mieux comprendre l'impact de l'implication des des néo-entrants dans des dispositifs d'innovations pédagogiques sur leur motivation intrinsèque et leur engagement professionnel en Afrique subsaharienne. Cela pourrait également permettre de dégager des repères pour améliorer l'efficacité des politiques publiques d'enseignement et de formation des enseignants dans la sous-région.

2.2.2. Vers une modélisation des variables déterminant les conditions de l'entrée et du maintien dans le métier

Au cours de la poursuite de la recherche-action, l'équipe de recherche a entrepris un complément de revue de littérature de manière à continuer d'enrichir le cadre conceptuel du projet et contribuer à ce que les outils de collecte des données intègrent le plus de dimensions possibles du concept de motivation intrinsèque. À ce titre, la lecture de l'ouvrage de Garcia, S. de 2023, intitulé « *Enseignants de la vocation au désenchantement* »⁵ a été particulièrement instructive. Son analyse, réduite toutefois au système éducatif français, permet d'identifier de nouveaux concepts qui permettent de préciser la définition de la motivation intrinsèque retenue dans le cadre de notre recherche, et notamment enrichir les quatre facteurs structurants retenus à l'issue de la méta-analyse d'Aislam et Rawal. En effet, l'analyse du travail de Garcia S. permet de distinguer trois types de déterminants du maintien dans le métier qui sont en complète adéquation avec la motivation intrinsèque : le statut social, les conditions de travail, et ce que nous appellerons les « propriétés individuelles » (profil). Ces déterminants peuvent ainsi être décomposés par des variables explicatives du non-maintien dans le métier dont nous aborderons dans cette recherche-action que la dimension qualitative. D'autres recherches ultérieures gagneront à développer un appareillage économétrique. Dans son travail, Garcia S. identifie les points saillants suivants (non exhaustifs) que l'on peut organiser autour des trois thématiques pré-identifiées.

| Déterminant | Variables explicatifs | Points saillants |
|---------------|----------------------------------|---|
| Profil | V1. Le parcours de vie | <ul style="list-style-type: none"> • « vocation par expériences » antérieures réussies avec des enfants, quelle qu'elle soit (garderie, colonie de vacances, fratrie etc. ...) • Avoir ou pas renoncé ou échoué dans d'autres voies professionnelles avant de rentrer dans le métier d'enseignant (cf. parcours personnel) • Expérience réussie dans son environnement familial ou amical de l'exercice du métier d'enseignant |
| | V2. Le potentiel de reconversion | <p>Quand l'offre d'emploi se raréfie quitter son métier n'est pas toujours envisageable. Alors d'autres solutions pour « tenir » sont envisagées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • transaction familiale du conjoint, • dédoublement d'une activité professionnelle (cours particulier ou engagement dans le privé en complément de salaire), |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • reprise d'études ou préparation de concours autres. <p>Ainsi entrer dans l'éducation comme dès le départ une transition professionnelle avec des possibilités de reconversion en lien avec des pratiques antérieures (arts, sports, musique etc. ...) ou des pratiques dérivées (cours particuliers, atelier d'écriture, théâtre, coaching divers etc.) constituent un potentiel de marges de manœuvre qui jouent forcément sur le parcours professionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la possibilité ou pas de mobiliser des ressources (appui et validation du conjoint solidaire, portefeuille de compétences et/ou de relations construites avant la prise de fonction, ...) • le poids de la charge de famille (enfants, grands-parents etc..) |
| Les conditions de travail | V3. La pénibilité ressentie | <ul style="list-style-type: none"> • Exercice du métier trop intense, nécessitant de penser à trop de choses à la fois, travail sous pression avec trop de changements imprévisibles, un isolement et l'absence d'appui des collègues ou de la hiérarchie • Mauvaise qualité du poste et des affectations subies, découragement face à la difficulté d'être titularisé dans une école, la charge d'autres activités complémentaires, de mauvaises inspections • L'empêchement de pratiquer la pédagogie de son choix, ou des prescriptions impossibles à réaliser faute d'appuis concrets |
| | V4. L'expérience ressentie douloureusement de « situations de crises » | <ul style="list-style-type: none"> • un conflit jugé violent avec un parent d'élève, et l'absence de soutien de la communauté éducative • une expérience d'alerte en lien avec des procédures de contrôle (visite, inspection) qui au lieu d'aider l'enseignant se traduit par un stress supplémentaire, une absence totale d'appui et une augmentation de la charge de travail, ce qui peut éventuellement se traduire dans |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | | sentiment de harcèlement de la part de sa hiérarchie |
| Le statut social | V5. Le défaut d'appui et le faire semblant | <ul style="list-style-type: none"> • Pour les nouveaux entrants on constate souvent le sentiment d'une formation très insuffisante pour débiter dans le métier, dont les effets sont aggravés par les conditions de travail. • L'ambiguïté des stages pratiques de la formation initiale et continue apparaît clairement car loin de se présenter comme une période d'acculturation professionnelle accompagnée et encadrée, le stage est vécu comme une épreuve, car non seulement les stagiaires, sont mis en difficulté, mais ces dernières doivent parfois être cachées car considérées comme honteuses. • L'institution attend alors des stagiaires, compte tenu de l'inadéquation de formation insuffisamment ajustées aux contraintes de la classe, qu'ils participent à leur propre invisibilisation destinée à laisser penser que les conditions d'enseignement satisfaisantes pour les élèves sont bien assurées. |

À l'issue de toutes ces analyses, il est également possible de synthétiser 7 orientations des parcours professionnels comme autant de tendances ou d'horizons d'attentes plus ou moins conscientisés par les entrants dans le métier, et qui évolueront durant la carrière :

- **Tendance n°1.** Maintien dans le métier, et dans le poste
- **Tendance n°2.** Maintien dans le métier et dans le poste, mais service réduit (mi-temps)
- **Tendance n°3.** Maintien dans le métier mais volonté de mutation (niveau, école, commune, académie)
- **Tendance n°4.** Évolution professionnelle :
 - Certification professionnelle -> formateur et conseiller,
 - Certification professionnelle -> spécialisation enfance inadaptée,
 - Certification professionnelle -> Liste d'aptitude aux fonctions de direction,
 - Concours interne -> corps de direction (2^{ème} degré),
 - Concours interne autres professeur (Collège, lycée) ou accès (Université ...),
 - Concours interne ou liste d'aptitude -> corps d'inspection.

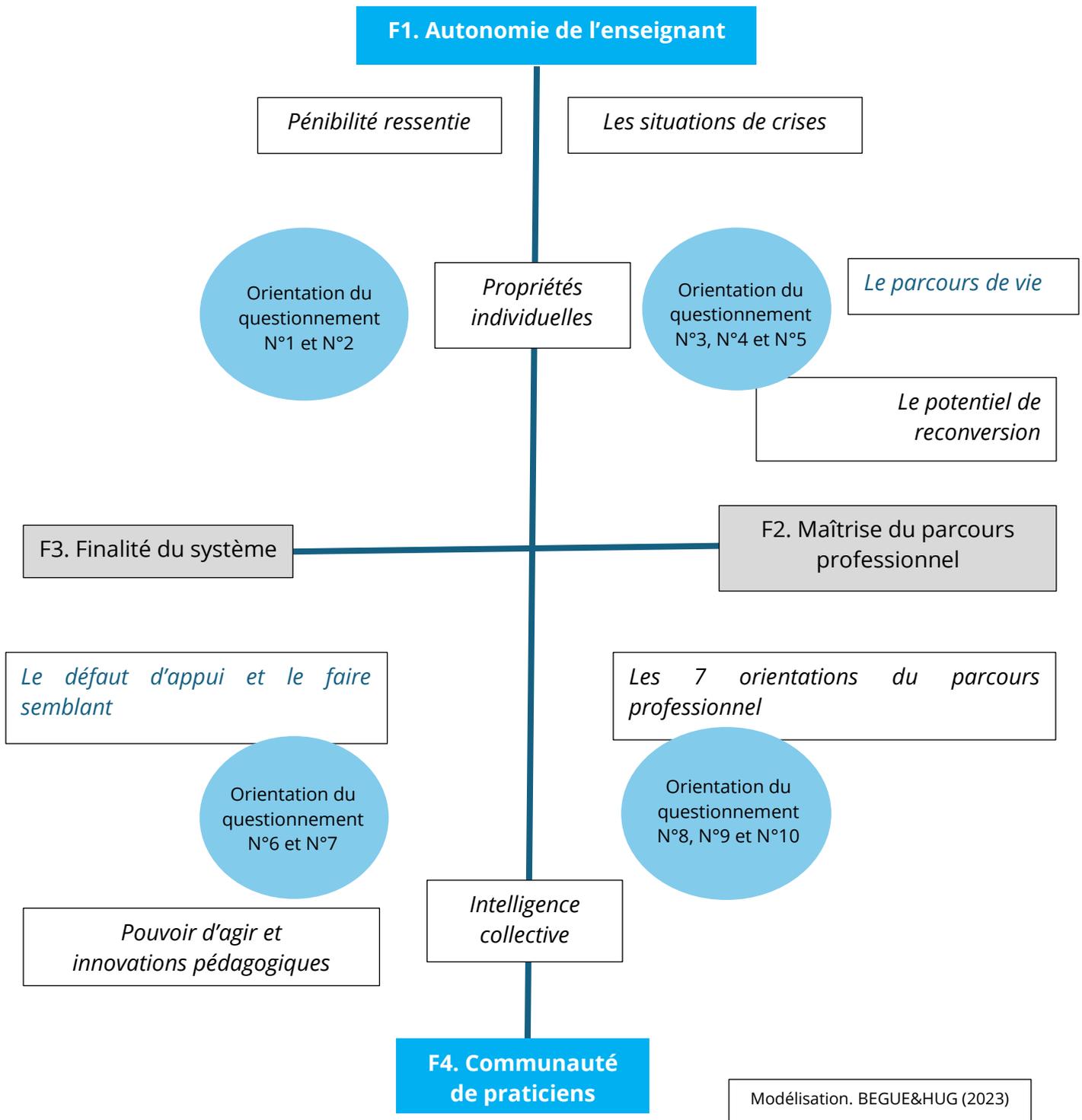
- **Tendance n°5.** Mobilité :
 - Mise en disponibilité (congé sans solde)
 - Détachement auprès d'autres administrations
- **Tendance n°6.** Démission
- **Tendance n°7.** Congé de maladie longue durée

A partir de l'ensemble de ces nouvelles variables, c'est-à-dire à la fois celles provenant du tableau synthétique et des sept tendances dégagées ci-dessus, il est possible de concevoir une modélisation des déterminants de la motivation intrinsèque qui impactent les conditions d'entrée et de maintien dans le métier.

On voit donc ici que les trois déterminants des conditions d'entrée et du maintien dans le métier de Garcia nous permettent de définir un certain nombre de facteurs additionnels à l'interférence entre les quatre facteurs structurants déjà identifiés : l'autonomie de l'enseignant, les parcours de vie et professionnel, la finalité du système, et enfin ce que nous appellerons la présence ou d'une communauté de praticiens qui nous semble être plus adéquate que la formulation initiale d'Aslam et Rawal un peu trop générique (la mise en relation). Ces facteurs interférents sont les suivants :

- Le parcours de vie et le potentiel de reconversion (V1 et V2), qui se situe à l'interférence entre l'autonomie (F1) et la maîtrise de l'enseignant sur son parcours professionnel (F2)
- Les situations de crise (V3), qui questionnent surtout la capacité d'autonomie de l'enseignant (F1), mais qui est aussi en lien avec la maîtrise de l'enseignant sur son parcours (F2)
- La pénibilité (V4) qui questionne surtout la capacité d'autonomie de l'enseignant (F1), mais qui est aussi en lien avec la finalité du système (F3)
- Le défaut d'appui et le faire semblant (V5) qui questionne surtout la finalité du système (F3) mais qui est aussi en lien avec la disponibilité d'une communauté de praticiens (F4)
- Les sept orientations du parcours professionnel constituent enfin des tendances qui permettent de questionner la capacité de maîtrise de l'enseignant sur son parcours (F2) et l'efficacité de la communauté de praticiens autour de l'enseignant (F4)

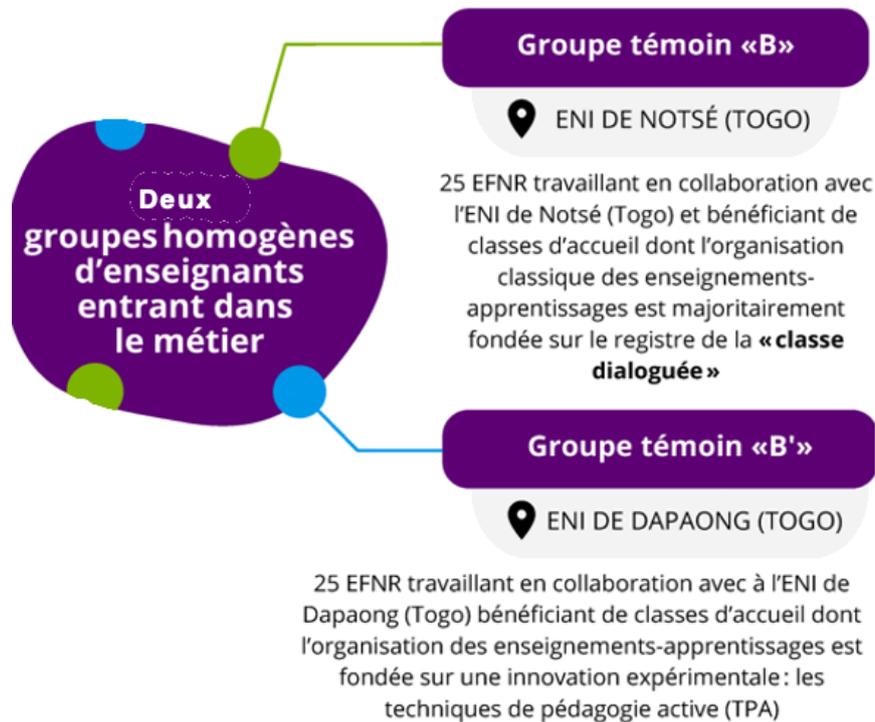
Voici un schéma qui synthétise cet essai de modélisation :



Méthodologie de la recherche-action

3.1. La mise en place de deux terrains pour une enquête comparative sur les effets des innovations sur l'entrée dans le métier

Au total, 50 élèves maîtres au Togo¹ devaient être suivis au cours des **deux premières années** de leur entrée dans le métier. Ces 50 élèves maîtres ont été constitués en deux cohortes en fonction de leur proximité avec les innovations. Voici une schématisation qui résume ce choix méthodologique :



3.2. La stabilisation du fonctionnement des classes expérimentales (TPA)

3.2.1. Identification des acteurs des sites

Au Togo (Site de Dapaong), les TPA (Techniques de pédagogie active) ont nécessité l'identification 5 maîtres référents :

- KONTOKA Nanague, directeur EPA/A ENI Dapaong
- BOUKARI Amadou, directeur EPA/ B ENI Dapaong
- KPAKPO Edosseh, enseignant à l'EPP WORGOU/A CP1
- SEVON E. Kodjo, enseignant à l'EPP Camp Gendarmerie /A, CM2
- TELOU Essohanam, enseignant à l'EPP Dapankpergou/A, CM2

¹ Voir la liste en annexe 1 (NB : L'anonymat des participants sera réalisé dans la version définitive).

Deux conseillers techniques ont également participé à l'implémentation des pédagogies innovantes au Togo (mise à disposition de ressources vidéo)

- Site de Dapaong
 - M. Thierry HUG, Od'écol-international (hug.thierry@gmail.com)
 - M. Marcel THOREL, CIPAC-International (marcel.thorel@orange.fr)

Une stabilisation des ressources pour le fonctionnement des groupes expérimentaux a aussi été réalisé avec l'appui des experts associés :

- Site de Dapaong
 - Finalisation d'une ressource de sensibilisation des entrants dans le métier et d'un référentiel spécifique pour les TPA (Voir annexe 13 - fichier joint séparément : REFERENTIEL_TPA_V2.pdf).

3.2.2. Intégration et stabilisation du fonctionnement des classes expérimentales (TPA) dans la maquette de formation des ENI

Voici une description de la manière dont les innovations ont été intégrées dans la maquette de formation de l'ENI de Dapaong.

- Site de Dapaong
 - LES TPA ont fait l'objet d'une validation par le ministère et des maîtres référents sont identifiés. Un référentiel de techniques de pédagogie active pour l'enseignement élémentaire a été produit en 2018 avec l'appui du CIPAC international.

3.3. L'appui des enseignants débutants ciblés pour l'analyse de leurs pratiques professionnelles

Ici, l'objectif était que la recherche puisse insérer effectivement les enseignants ciblés dans un processus d'analyse de pratiques professionnelles en lien avec leurs classes respectives. La différence entre les groupes expérimentaux et témoins résidait alors dans le fait que dans le groupe expérimental, les objets du travail d'analyse de pratiques devaient être fortement liés aux innovations organisationnelles (TPA), alors que dans le groupe témoin, cette analyse de pratique devait davantage se faire en fonction des thématiques émergent du terrain et ressortant d'un processus d'identification à conduire par les formateurs eux-mêmes.

Bien que la recherche a tenté d'aborder ce groupe témoin des questions relatives à l'entrée dans le métier, notamment au titre de l'enquête inaugurale, les analyses de pratiques professionnelles dans le groupe témoin devaient surtout s'intégrer strictement dans le cahier des charges existants de l'accompagnement de proximité.

Il est à noter que l'action 3.3² a été restreinte à un appui des enseignants pour l'analyse de leurs pratiques sans liens véritablement avec des écrits professionnels.

3.3.1. La constitution de 2 groupes WhatsApp pour les deux cohortes (B, B')

Les groupes WhatsApp ont été créés dès le mois de mars 2023. L'objectif de ces espaces était de constituer des espaces d'échanges privilégiés entre les enseignants de chaque cohorte et leurs formateurs respectifs. Ces groupes devaient également être abondés de ressources pour structurer les premières analyses de pratiques professionnelles.

Dans chaque site, un message d'accueil a été envoyé aux enseignants par les formateurs pour leur présenter les objectifs de ce groupe. Le contenu des messages a été similaire dans les quatre cohortes bien que dans les groupes expérimentaux les messages explicitaient la mise en contact des enseignants avec les innovations.

Voici pour exemple le message envoyé à l'équipe du site de Niamey :

« Chers enseignants,

Par la présente communication, nous souhaiterions vous présenter une stratégie pour structurer nos échanges au sein de ce forum WhatsApp.

Comme vous le savez, l'expérimentation qui nous réunit vise à étudier l'impact de d'innovations pédagogiques auprès d'enseignants en début de carrière et notamment sur leur motivation à entrer et à se maintenir dans leur métier. Pour cela, nous vous proposons dans les semaines à venir d'organiser votre mise en contact avec une innovation développée depuis quelques années et étendue dans plusieurs des écoles et centres de formation au Togo : les techniques de pédagogie active (TPA).

Nous avons analysé quelques-unes de ces techniques qui ont été encapsulées dans des vidéos accessibles sur internet et nous vous partageons nos analyses dans un document d'accompagnement (ci-joint) de manière à ce que vous puissiez nous partager en retour votre propre avis sur ces techniques.

À travers ce questionnaire que vous trouverez dans le document ci-joint, auquel nous vous demandons de répondre, l'objectif sera alors pour vous de décrire ce que vous voyez dans ces vidéos et de proposer des grilles d'analyse voire des propositions d'évolution de chaque dispositif.

Ainsi, vous comprenez maintenant que ce forum WhatsApp vise à vous sensibiliser sur le bien-fondé des TPA mais davantage encore à vous permettre d'analyser ces pratiques y compris avec un regard critique. Nous pensons que ceci est fondamental pour que vous puissiez construire une réflexion à même de répondre aux préoccupations essentielles de votre entrée dans le métier.

² Cf Plan d'action de la convention.

Ainsi, dans un premier temps et au cours du mois de mai, nous aimerions que vous preniez le temps de :

1. regarder chaque vidéo
2. lire les questionnements et soumettre vos réponses en cliquant sur le lien suivant : <https://www.odecol.org/elements/fiche-d'analyse-de-la-vidéo-n°1-%3A-expression-écrite-au-cp2>

Vous pourrez nous répondre directement sur le site développé (avec le lien ci-dessus) ou en nous envoyant le fichier Word complété sur WhatsApp, et dans tous les cas nous serions heureux de recevoir vos contributions avant la fin du mois de mai 2023.

Nous restons à votre disposition à tout moment,

L'équipe de recherche »

3.3.2. La réalisation d'une enquête inaugurale avec les enseignants de chaque cohorte

Cette première enquête³ a été lancée en novembre 2022, et son objectif était d'informer chaque enseignant des objectifs du projet de recherche et d'établir un premier contact avec ces acteurs. Le questionnaire posé visait également à établir une première documentation des représentations et des attentes des acteurs sur leur entrée et leur maintien dans le métier. Voici pour rappel les questions posées :

Question n°1 : Pourriez-vous nous dire en quelques mots quelles ont été vos motivations pour entrer dans le métier d'enseignant ?

Question n°2 : Avez-vous une expérience professionnelle antérieure et si oui laquelle ?

Question n°3a : À ce stade de votre entrée dans le métier, comment vous projetez-vous dans ce métier ?

Question n°3b : Y-a-t-il des difficultés que vous allez ou avez déjà rencontrées ?

Question n°4 : Quelles sont les questionnements que vous aimeriez nous partager concernant votre entrée dans le métier ?

Question n°5 : Quelles sont les attentes que vous auriez envers votre employeur c'est-à-dire l'état ?

Question n°6 (optionnel) : À ce stade, quelles sont les informations que vous souhaiteriez avoir sur ce projet de recherche auquel vous allez participer dans le

³ Voir annexe 2.

cadre de votre année de stage (Niger) ou dans le cadre de votre entrée directe dans le métier (Togo) ?

Une synthèse de l'analyse de ces réponses est disponible en annexe 2. Une version a été mise en ligne sur le site de l'AUF-APPRENDRE : <https://apprendre.auf.org/recherche-en-education-limplication-denseignants-stagiaires-dans-le-pilotage-dinnovations-au-sein-de-collectifs-apprenants-quels-effets-sur-le-developpement-de-leur-moti/>

3.3.3. La mise en contact des enseignants avec les innovations

Dans le groupe expérimental, la stratégie a été de mettre en place une mise en contact des enseignants interrogés avec les innovations en cours de développement au Togo.

Au Togo avec les pratiques innovantes du type TPA (Techniques de Pédagogies actives)

Sur la base de l'expérience de l'ENI de Dapaong dans la mise en place des techniques de pédagogie active (TPA), le travail de mise en contact des enseignants s'est fait avec trois ressources vidéo mis à disposition par le formateur et le directeur de l'ENI.

Vidéo d'une séance d'expression écrite au CP
<https://youtu.be/DODSZE14uWg>



Vidéo d'une séance de sortie mathématique
<https://youtu.be/7CtualKixxg>



Vidéo d'une séance de texte libre au CE2
<https://youtu.be/fx8zKUEFLRw>



L'appui des experts associés (M. Marcel THOREL et M. Thierry HUG) a alors permis de produire un référentiel et des fiches descriptives qui complétaient ces vidéos d'une analyse descriptive et d'un questionnement adressé aux enseignants. Ces fiches sont disponibles en annexe 3.



Figure 1. Le référentiel produit par la mobilisation de l'expertise associée

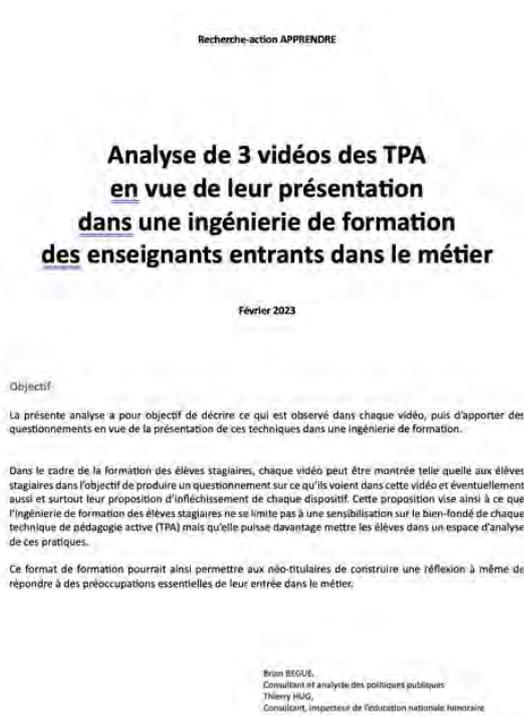


Figure 2. Fiche descriptive envoyée aux enseignants (voir annexe 3)

La fiche avait pour objectif de décrire ce qui est observé dans chaque vidéo, puis d'apporter des questionnements en vue de la présentation de ces techniques aux enseignants des groupes expérimentaux.

Ces ressources ont été partagées au sein de l'équipe de recherche et validées par le CIPAC-international qui appuie l'équipe du Togo (réfèrent M. Marcel THOREL). Ces ressources (vidéo et questionnaire) sont accessibles sur ce lien : <https://www.odecol.org/togo> (Attention mot de passe : APPRENDRE)

Une étape supplémentaire a consisté dans la vérification des conditions d'utilisation à distance de ces ressources par les deux cohortes du Togo. A cette fin, M. Kpandja a réalisé un test avec 2 ou 3 enseignants de chaque groupe pour vérifier l'utilisation de ces ressources sur leur smartphone et répondre ainsi aux questionnements qui les complètent.

Au Togo, au moins deux regroupements ont eu lieu pour présenter ces vidéos aux élèves stagiaires. La consigne donnée aux formateurs était de montrer les vidéos aux stagiaires dans l'objectif de documenter ce qu'ils voient dans la vidéo et éventuellement aussi et surtout leur proposition d'infléchissement de chaque dispositif. Cette proposition visait ainsi à ce les échanges avec les enseignants débutants ne se limitent pas à une sensibilisation sur le bien-fondé de chaque innovation mais qu'elle puisse davantage mettre les enseignants débutants dans un espace d'analyse de ces pratiques. Ce format

devait ainsi permettre aux enseignants débutants de construire une réflexion à même de répondre à des préoccupations essentielles de leur entrée dans le métier. Le tableau suivant présente les dates à laquelle ces différentes activités ont été mises en place.

GROUPE TEMOIN B' (SITE DAPAONG)

| Description de ce que les formateurs vont faire avec les enseignants | Délais |
|---|--|
| 1. Rencontre avec les cinq enseignants pratiquant les TPA pour leur tracer une feuille de route des activités à mener avec les néo titulaires | 24 mai 2023 |
| 2. Visionnage des trois vidéocapsules par les 25 enseignants ciblés | Mai 2023 |
| 3. Observations de classes par les néo titulaires dans les classes des cinq enseignants pratiquant les TPA | 2 ^{ème} quinzaine de mai 2023 |
| 4. Recueil et synthèse des réponses des questionnements complémentaires des trois vidéos | Entre mai et juillet 2023 |

Les réponses reçues des enseignants du groupe expérimental au Togo sur ces vidéos sont présentes en annexe 5.

Enfin, les réponses collectées des enseignants du groupe expérimental sur les innovations en cours de développement ont été utilisés pour produire une fiche d'analyse de pratiques proposée aux formateurs pour abonder les GAP du groupe expérimental. Cette fiche est disponible en annexe 4.

3.4. La passation d'un questionnaire auto-administré aux enseignants débutants à la fin de la 1^{ère} année de formation

Un deuxième questionnaire a déjà été développé par l'équipe de recherche. Ce questionnaire comporte deux parties : une grille à remplir comportant 30 indicateurs pouvant justifier le non-maintien dans le métier, ainsi que des questions plus ouvertes permettant de documenter la manière dont les enseignants de chaque cohorte ont vécu leur année de formation ou de stage, et ce qu'ils ont retiré de l'appui de leurs formateurs notamment au titre des séances d'analyses de pratiques. Enfin une troisième partie investit sur des dimensions plus larges de ce qui se joue dans l'entrée dans le métier et son maintien potentiel.

Ce questionnaire a tenté d'établir une différence potentielle entre les groupes ayant bénéficié d'une mise en contact avec des innovations et ceux qui ne l'ont pas été. Il (voir annexe 2) a été pré-testé dans une bêta version au début du mois de juin 2023. Le pré-test indique que la matrice fonctionne bien, et le remplissage des 30 indicateurs de la grille heuristique permet de faire ressortir des facteurs saillants justifiant une possible démission. Cette première version a été finalisée à partir notamment d'un complément de revue de littératures⁴ qui a mis en évidence certains déterminants du maintien dans le métier qu'il était donc opportun de tester dans le cadre de cette recherche-action.

Avec l'interruption des activités au Niger, le questionnaire n'a été envoyé finalement qu'aux enseignants des deux cohortes du Togo, à savoir 50 enseignants. Sur les 50 enseignants, 38 ont répondu au questionnaire. La figure ci-dessous présente l'échantillon total, en distinguant les répondants des deux sites.

| Site | Répondants | Sexe |
|---------|------------|------------------------|
| Dapaong | 19 | 11 Filles et 8 garçons |
| Notsè | 19 | 4 Filles et 15 garçons |

Les passations conduites auprès des 38 répondants, par les formateurs associés des deux sites, ont permis de récolter des réponses à 9 questions ouvertes, complété d'un tableau d'analyse des raisons potentielles pré-identifiées (31 items) de la vraisemblance des raisons d'abandon du métier sur un continuum de réponses à 3 variables : probable, possible, pas possible.

Ces items comportaient des éléments en lien avec 4 thématiques : pénibilité ressentie, potentiel de reconversion, le défaut d'appui et le faire semblant, l'expérience ressentie douloureusement de situations de crises (voir outil en annexe 6).

3.5. La conduite d'entretiens d'élucidations

Les formateurs associés à Dapaong (M. N'Nanle Nilar) et à Notsè (Mme Sylvianne Mangamana) ont procédé à un ensemble d'entretiens semi-directif en tête à tête avec chaque répondant individuellement (5 par site) pour une durée d'environ 1h00 à 1h30. Les formateurs ont pris note des réponses orales des entretiens qui ont été programmé au cours du mois de janvier 2024.

⁴ Garcia, S., 2023, *Enseignants de la vocation au désenchantement*, Edition La dispute

TABLEAU DES 5 REpondants A INVITER POUR LES ENTRETIENS

| Site de Dapaong | Site de Notsè |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| N°14 : KABSA M'lamba | N°17 : M'TOSSAGOUA Batanta |
| N°2 : AYENA Modjiba | N°21 : POTCHO Tchangayé Essohanam |
| N°10 : DOUTI Bambogtin Yendoubwame | N°20 : PATCHALI Toi |
| N°20 : MANDJAMIE Kouma | N°23 : SAMBONI Kossi |
| N°17 : LARE Minlibe | N°8 : DEKOU Komlan |

Le protocole utilisé pour réaliser ces entretiens est disponible en annexe 8 et 9.

Ensuite, les formateurs ont réalisé une saisie informatique des questions et des réponses (format Word) avec l'aide des responsables des sites, M. Kpandja et M. Tanang, afin de transmettre ces dernières données au début du mois de février 2024 à tous les membres de l'équipe de recherche.

3.6. Les repères pour la mise en place d'un cadre comparatif pour la collecte des données

La plus-value de cette recherche a été de tenter la mise en place d'un collectif apprenant autour d'innovations organisationnelles des apprentissages en cours de développement au Togo (voir section 2.2.2). Il s'agit donc d'analyser les effets de ces innovations sur l'entrée dans le métier des enseignants à partir de la construction d'un échantillon témoin d'enseignants afin de développer une analyse rigoureuse de l'efficacité de ces innovations développées. L'objectif de cette section est de préciser les repères méthodologiques de la collecte des données.

3.6.1. La mise en place d'un protocole homogène de collecte des données des deux cohortes

L'ensemble des enseignants a été destinataire de toutes les étapes de la première partie de la collecte de données prévues par la recherche. Ces enseignants ont tous été destinataire de l'enquête inaugurale qui avait permis de documenter leurs attentes que ce soit sur le projet de recherche mais aussi sur leur entrée dans le métier d'enseignant. Chaque enseignant a aussi été membre d'un groupe d'analyse de pratique et a participé à des échanges selon des outils et des canevas qui ont été proposés et créés ad hoc dans le cadre de cette recherche. Ces outils sont disponibles en annexes 3 et 4.

De plus, chaque enseignant a reçu un questionnaire auto-administré à la fin de la collecte des données. Ce questionnaire avait pour but d'évaluer leur expérience sur le terrain et de procéder à une analyse rétrospective de leur participation aux groupes d'analyse de pratique. Ce questionnaire a également permis une documentation détaillée des perceptions des enseignants concernant leur entrée dans le métier, ainsi que l'identification des éventuelles différences entre les groupes expérimentaux et témoins.

3.6.2. La supervision d'un appui homogène des formateurs des deux cohortes

Ensuite, chaque enseignant a été intégré dans un groupe d'analyse de pratique (GAP), qui s'est d'abord structuré sur la construction de Groupe WhatsApp animés par les formateurs associés. Ces groupes d'analyse de pratique ont été construits en lien avec le prescrit puisque l'entrée dans le métier des enseignants doit se faire dans le cadre d'un travail d'analyse de pratique professionnelle qui fait partie du cahier des charges de l'accompagnement de proximité. Dans les faits, la formalisation de ce travail d'analyse de pratique prend des réalités très différentes voire inégales en fonction des circonscriptions pédagogiques. C'est pour cette raison que dans cette recherche, il a été choisi de formaliser ce travail d'analyse de pratique à travers un ensemble d'outils homogènes et produits ad-hoc, avec la vigilance que ceux-ci ne court-circuitaient pas des outils existants.

C'est à ce titre que les groupes WhatsApp ont été formalisés, et qu'un cahier de charge a été proposé à chaque formateur de manière à ce que le groupe WhatsApp puisse être un espace d'échange et qu'il permette de mettre en œuvre un certain nombre de rencontres effectives entre les enseignants et les formateurs. Ici, formaliser un tel travail dans les deux cohortes a été fondamental pour préserver le caractère comparatif des données, puisque l'objectif de la recherche est de montrer en quoi les innovations ont potentiellement un effet significatif dans l'entrée dans le métier, et ici, il était de fait impératif de permettre la mise en place d'un cadre homogène structurant les relations entre les formateurs et les entrants dans le métier, afin de ne pas constituer des biais significatifs entre les cohortes. Dans chaque groupe WhatsApp, un message d'accueil a été envoyé à chaque équipe de manière à organiser les échanges. Ce message précisait que dans chaque groupe, les formateurs allaient superviser des initiatives en matière d'analyse de pratiques professionnelles.

Chaque formateur avait une certaine liberté dans le choix des thématiques abordées dans les analyses de pratique, ainsi que dans les échanges qu'il souhaitait initier avec les enseignants. Cependant, afin de garantir la comparabilité des données, un certain nombre de repères ont été établis pour assurer un appui homogène des formateurs au sein des quatre groupes.

D'abord, chaque réunion mise en place par le formateur devait suivre un canevas proposé par l'équipe de recherche : la fiche de compte-rendu de réunions. Le canevas construit a été relativement ouvert de manière à permettre aux formateurs d'aborder les thématiques et sujets ayant été discutés lors de la réunion. Ces réunions ont également fait l'objet d'un suivi préalable et d'un chronogramme que chaque formateur devait envoyer à l'équipe de recherche. Ces documents se trouvent en annexe 3.

Ensuite, tout au long de la période couverte par la recherche, les groupes d'analyses de pratique ont été abondés des données récoltées dans le cadre des activités de collecte des données. Les données qui ont abondé les groupes d'analyses de pratiques des cohortes B (groupe témoin) ont toutefois été différentes de celles des cohortes B' (groupe

expérimental). En effet, en lien avec l'objet de recherche, le travail d'analyses de pratiques du groupe expérimental a été directement centré sur la mise en place des innovations en cours de développement. À la différence, le travail d'analyses de pratiques du groupe témoin a été abondé par les données issues de l'enquête inaugurale.

3.6.3. Une différenciation des objets d'analyse de pratique du groupe expérimental et du groupe témoin

Les objets d'analyse de pratiques dans le groupe expérimental furent centrés sur les innovations dont une mise en contact a été organisée au cours de l'année 2023. Les modalités de cette mise en contact ont été explicite ci-dessus (voir section 3.3.3).

Dans le groupe témoin, les objets d'analyses de pratiques proposés aux formateurs ont été de nature différente. Ils ne pouvaient être reliés aux innovations, pour préserver le cadre comparatif de la collecte des données. Toutefois, ce sont les données de l'enquête inaugurale menée auprès de tous les enseignants de l'échantillon qui ont été utilisés pour produire des questionnements qui devaient par la suite abonder les séances d'analyse de pratique.

Ces questionnements ont été proposés aux formateurs de chaque groupe de manière à structurer les échanges au sein du groupe. Ces questionnements ont donné lieu à la production d'une fiche d'analyse de pratique qui devaient être utilisée par les formateurs dans leurs réunions d'analyses de pratiques. Cette fiche est disponible en annexe 3.

3.7. Les limites qui réduisent la portée des résultats

3.7.1. Les difficultés de mobilisation des enseignants entrants dans le métier et des formateurs autour des groupes d'analyses de pratiques professionnelles

Malgré les efforts pour assurer un appui homogène des formateurs, la mise en place d'activités dans le cadre des groupes d'analyse de pratique a été entravée par le manque de fonds suffisants pour organiser régulièrement des sessions impliquant tous les enseignants. Aucune allocation spécifique n'avait été prévue pour ces sessions dans le cadre du projet de recherche, ce qui signifiait que la participation dépendait du volontariat des enseignants et des formateurs.

Bien que des plages horaires aient été réservées pour des réunions dans chaque groupe, le nombre de réunions effectivement tenues a varié d'un groupe à l'autre, et il n'a pas été possible d'obtenir des comptes rendus suffisamment explicites de toutes les réunions dans tous les groupes.

Voici un tableau récapitulant les réunions tenues dans les deux groupes en fonction des informations disponibles :

| Groupe | Réunion tenues | Date | Disponibilité de CR |
|------------------------|--|-------------|---------------------|
| Cohorte B (Notsè Togo) | Rencontre avec les enseignants sur une problématique liée à la lecture | 26 mai 2023 | Oui |
| | Rencontre avec les enseignants sur une problématique liée à la production d'écrits | 31 mai 2023 | Oui |
| | Rencontre avec les enseignants sur les préoccupations liées à l'entrée dans le métier d'enseignants | 7 juin 2023 | Oui |
| Cohorte B' (TPA Togo) | Rencontre avec les cinq enseignants pratiquant les TPA pour leur tracer une feuille de route des activités à mener avec les néo titulaires | 24 mai 2023 | Non |

Voici également un tableau récapitulant l'ensemble des activités tenues dans les deux groupes par les formateurs pour appuyer les enseignants ciblés pour l'analyse de leur expérience d'observation des classes :

| Activité | Site de Dapaong (groupe expérimental) | Site de Notsè (groupe témoin) |
|---|--|--|
| 1. Constitution d'un groupe WhatsApp constitué des enseignants débutants | Réalisé (mars 2023) | Réalisé (mars 2023) |
| 2. Réalisation de réunions avec les stagiaires pour leur présenter le travail tenu dans le groupe d'analyse de pratiques | Une réunion initiale (octobre 2022) pour présenter aux enseignants de la cohorte le projet APPRENDRE | Une réunion initiale (octobre 2022) pour présenter aux enseignants de la cohorte le projet APPRENDRE |
| 3. Développement de fiches et d'outils pour abonder les groupes d'analyses de pratiques | Développement d'une fiche d'analyse contenant des vidéos des TPA, une description des vidéos et un questionnaire réalisé avec l'appui de l'expert associé (mai 2023) | Développement d'une fiche d'analyse générique contenant des questionnements en lien avec les préoccupations des enseignants sur leur entrée dans le métier |
| 4. Conduite d'un travail d'analyse avec les enseignants à partir des fiches développées | <p>Regroupement des enseignants néo-pour leur présenter les fiches d'analyse des TPA, et organisation d'un travail à distance pour répondre aux questionnements et les envoyer à l'équipe de recherche</p> <p>Organisation d'une rencontre avec les cinq enseignants pratiquant les TPA pour leur tracer une feuille de route des activités à mener avec les néo titulaires</p> | Regroupement des enseignants stagiaires dans plusieurs réunions entre mai et juin 2023 mais non directement centrés sur les sujets des fiches d'analyse |

Ces deux tableaux indiquent plusieurs choses : dans tous les groupes, un cadre stable a été construit pour harmoniser les échanges avec les formateurs et les enseignants débutants (groupe WhatsApp). Des réunions ont été organisées pour présenter aux enseignants le projet Apprendre. Dans chaque groupe, les formateurs ont également transmis aux enseignants les outils de la collecte des données, et notamment le questionnaire inaugural, le questionnaire auto-administré, et les fiches d'analyse pour abonder les groupes d'analyses de pratiques. C'est toutefois ce travail autour de l'analyse des pratiques qui a été différemment mené dans le groupe, en raison des difficultés pour réunir tous les enseignants concernés.

Ainsi, les deux tableaux montrent très bien que dans le groupe expérimental, le travail d'analyse de pratiques a été relativement dense. L'appui des experts associés a permis de construire des ressources ad hoc sur les innovations en cours de développement, de même qu'un questionnement qui a été partagé aux enseignants de manière à mettre en relation ces innovations avec leur entrée dans le métier. Ce questionnement a suscité plusieurs regroupements des enseignants débutants, et une collecte importante de données a été réalisée puisque ces enseignants ont produit des réponses sur leur manière de percevoir et de développer ces innovations. Ces données ont alors permis de construire de nouvelles analyses et de proposer aux formateurs de ce groupe expérimental d'intégrer ces nouvelles analyses dans les projets d'entretiens d'élucidation conduit au Togo.

Au contraire, il a été plus difficile de mener un travail aussi dense dans le groupe témoin. Si dans le site de Notsè, plusieurs séances d'analyses de pratiques ont été menées au courant de l'année 2023 à travers un agenda programmé par le référent du site, il a été plus difficile pour l'équipe de recherche d'avoir une influence directe sur ce travail des groupes témoins puisqu'aucune exploitation de la fiche d'analyse n'a été faite dans le groupe.

3.7.2. Les obstacles identifiés sur le développement des innovations permettent d'identifier les conditions pour qu'elles soient des leviers effectifs sur l'entrée dans le métier

En plus des obstacles précédemment mentionnés sur la mobilisation des enseignants des deux groupes, le développement des innovations dans le site expérimental a également été freiné par des facteurs qu'il convient de souligner bien que certains ne soient pas directement liés à la recherche. Ainsi au Togo, la mise en contact des enseignants du groupe expérimental aux TPA a aussi constitué une sensibilisation intéressante. Toutefois, les GAP sur les TPA n'ont pas permis aux enseignants du groupe expérimental de construire des opportunités suffisantes pour les mettre en place dans leur classe respective alors même que cette expérimentation devait être une cible de la recherche-action (*voir annexe 11 : Éluclidation des représentations de l'équipe sur les limites de la recherche réalisée*).

Résultats de la recherche-action

4.1. Les réponses aux questions de recherche

Avant de présenter les résultats, il convient de rappeler la portée qu'ambitionnent d'avoir les connaissances qui vont être produites dans ce chapitre. Tout d'abord, il s'agira d'apporter des connaissances factuelles sur les conditions du développement de la motivation intrinsèque des enseignants au travail qui demeure un champ d'investigation théorique relativement peu développé en Afrique subsaharienne et notamment dans les deux pays ciblés.

Ensuite, une autre plus-value sera la documentation de l'efficacité sur les parcours d'entrée et de maintien des enseignants néo-titulaires d'initiatives innovantes (les TPA au Togo) qui constituent tout autant de dispositifs à la portée des acteurs et pouvant avoir des effets potentiellement puissants sur l'entrée et le maintien des enseignants en poste, à condition de documenter les conditions de leur efficacité.

Enfin, un autre intérêt du projet sera de constituer un ensemble de témoignages des acteurs sur les effets concrets de leur implication au sein d'innovations pilotées par des collectifs apprenants sur leur entrée dans le métier, ainsi que des conditions de leur entrée dans le métier en lien avec leur parcours de vie et professionnel. La capitalisation de données qualitatives sous forme de témoignages et de récits approfondis de l'expérience constitue par ailleurs une forme relativement rare de données concernant les parcours et la condition enseignante avec une certaine prédominance des études quantitatives et ou qualitatives mais faisant peu de place aux témoignages des acteurs.

Il est maintenant temps de présenter les premières réponses qu'il est possible d'apporter aux questions de recherche à ce stade du projet. Ici, nous tenterons d'apprécier les effets de l'implication d'enseignants néo-entrants au sein de collectifs apprenants selon qu'ils sont affectés dans des classes d'accueil menant des innovations centrées sur l'apprenant selon les méthodes actives versus dans des classes suivant la pédagogie classique de la classe dialoguée.

D'une part, les constats seront spécifiques à chaque facteur structurant la motivation intrinsèque (l'autonomie, la maîtrise de son parcours, la finalité globale, la mise en relation), mais comprendra aussi une approche transversale liés aux questions guides de la recherche qui sont rappelés ci-dessous.

4.1.1. Les constats sur l'autonomie des enseignants des deux groupes

Rappel des orientations des questions de recherche

O1. Quelle est la perception des enseignants stagiaires concernant leur capacité à s'adapter aux changements et aux réalités complexes du métier dans les classes d'accueil mettant en œuvre des méthodes actives comparées à celles de la classe dialoguée ?

O2. Comment les enseignants stagiaires perçoivent-ils leur rôle décisionnel et leur autonomie dans les classes d'accueil avec des méthodes actives par rapport à celles de la classe dialoguée ?

La réponse à ces deux questions serait faite en deux temps. D'abord, une appréciation générale du sentiment d'autonomie des enseignants sera réalisée à l'issue de la recherche. Cette appréciation se basera sur les résultats du questionnaire auto-administré et des entretiens d'élucidation conduits sur les deux sites du Togo. Cette appréciation visera à analyser dans les témoignages des enseignants leur perception de leur autonomie et de fait leurs marges de manœuvre pour s'adapter aux changements et aux réalités complexes du métier. Ici, la recherche démontre qu'il existe des éléments relativement similaires dans les représentations des enseignants, qu'ils aient été en contact avec des innovations relevant de méthodes actives ou pas.

Cependant, la recherche démontre également que les enseignants du groupe expérimental qui ont été mis en contact avec les innovations sont en capacité de produire une réflexion qui joue de manière significative dans leur capacité d'autonomie. Il s'agit ici d'un résultat significatif de la recherche, et elle est le résultat direct de la mise en contact organisée avec les innovations.

Plus globalement, voici les constats de la recherche sur l'effet des innovations sur l'autonomie des enseignants :

- **Constat n°1** : Une perception ambiguë des enseignants sur leurs marges de manœuvre, avec un poids de la hiérarchie qui revient dans les discours
- **Constat n°2** : Les enseignants en contact avec les innovations produisent une réflexion qui influence favorablement leur perception de leurs marges de liberté dans l'exercice de leur métier à la suite des sensibilisations organisées
- **Constat n°3** : La mise en contact des enseignants avec les innovations ne leur a pas permis de construire une capacité d'autonomie car la sensibilisation ne s'est pas associée à des projets d'expérimentations dans les classes d'accueil

Ces constats vont maintenant être détaillés un par un.

Constat n°1 : Une perception ambiguë des enseignants sur leurs marges de manœuvre, avec un poids de la hiérarchie qui revient dans les discours

Un premier élément qui ressort des questionnaires auto-administrés est qu'il existe parmi les enseignants interrogés une diversité d'opinions quant à leur liberté pédagogique, et cette divergence n'est pas directement reliée à leur mise en contact avec les innovations. Certains enseignants, venant à la fois du groupe expérimental et témoin, se sentent relativement libres d'adapter leurs pratiques, sans que la nature de cette adaptation ne soit toujours explicitée dans les réponses, tandis que d'autres perçoivent des contraintes liées aux programmes et aux exigences institutionnelles qui limitent cette liberté.

En effet, parmi les témoignages évoquant l'existence d'une liberté effective, on note dans les deux groupes des réponses qui concordent sur le fait de dire que le métier est fait de façon à ce que les enseignants ont toujours la possibilité d'adapter les enseignements aux contraintes du terrain et ont toujours en somme une certaine forme de liberté dans leur pratique professionnelle.

Le tableau suivant récapitule pour les deux groupes un ensemble de témoignages sélectionné des répondants à la question : « *Pensez-vous avoir des marges de manœuvre et de liberté pédagogique suffisantes dans l'exercice de votre métier ?* » issu du questionnaire de clôture auto-administré (voir annexe 6).

SITE DE NOTSE (19 REPONSES SUR 25)

| <p>Existence de marges de manœuvre et de liberté pédagogique</p> <p>10 répondants</p> | <p>8</p> | <p>Des limites aux marges de manœuvre et à la liberté pédagogique</p> <p>6 répondants (3 non-réponse)</p> | <p>5</p> |
|--|-----------------|---|-----------------|
| <p>La pédagogie est élastique et le nécessaire c'est d'atteindre les objectifs fixés (T1)</p> | <p>2</p> | <p>Le système éducatif togolais a des programmes instaurés par les instructions officielles que chaque enseignant doit respecter</p> | <p>1</p> |
| <p>Pas eu de perturbations de la part de mon directeur</p> | <p>1</p> | <p>Nos encadreurs nous apprennent à travailler de façon en adéquation avec les instructions officielles</p> | <p>1</p> |
| <p>On nous demande toujours de donner le meilleur de nous-même</p> | <p>1</p> | <p>L'enseignant est obligé de parcourir le programme avant la période des évaluations</p> | <p>1</p> |
| <p>Pendant nos stages, nos formateurs, nous donne la possibilité de faire preuve de nos connaissances, puis de chercher à adapter les difficultés aux réalités, du milieu, sans être écarté, bien sûre, des instructions officielles</p> | <p>1</p> | <p>Nous ne sommes pas sans savoir que les recommandations de la hiérarchie sont parfois des handicaps à notre évolution dans le métier raison pour laquelle d'autres quittent leur fonction</p> | |
| <p>Mon cahier journal, mon registre d'appel, mes préparations, mon cahier de roulement, et mon cahier de remarques sont toujours visés</p> | <p>1</p> | <p>Nous sommes dans l'obligation de tout faire pour parcourir tout</p> | <p>1</p> |
| <p>Nos enseignements répondent aux techniques de pédagogie actives et aux approches par compétences exigées par la feuille de route de l'éducation moderne</p> | <p>1</p> | | |
| <p>Pas eu de perturbations de la part de mon directeur</p> | <p>1</p> | | |

SITE DE DAPAONG (19 REPONSES SUR 25)

| Existence de marges de manœuvre et de liberté pédagogique | 7 | Des limites aux marges de manœuvre et à la liberté pédagogique | 9 |
|---|---|--|---|
| 5 répondants | | 10 répondants (4 non réponse) | |
| L'enseignant est libre de faire sa prestation en tenant compte du niveau de ses élèves et du milieu dans lequel il exerce son métier (T2) | 3 | Les programmes et emplois du temps sont élaborés par la hiérarchie | 2 |
| Je peux reprendre une leçon non comprise par les élèves sans être esclave du programme (T3) | 2 | Les stratégies et techniques d'enseignements sont imposés par les autorités éducatives | 1 |
| Avec la méthode APC, il y a la latitude de partir de la connaissance des élèves (T4) | 1 | Tout enseignement doit être guidé par les documents pédagogiques des instructions officielles | 1 |
| Validation globale | 1 | Des marges de manœuvre suffisantes surtout dans la préparation des fiches pédagogiques avant de les soumettre au directeur pour son visa | 1 |
| | | La préparation des leçons, et les fiches nous occupent trop de temps | 2 |
| | | Le temps de cours est trop long, et l'emploi du temps est surchargé | 2 |

Ici, les tableaux ne montrent clairement aucune différence significative dans la perception par les répondants de l'existence à leur niveau de marges de manœuvre dans l'exercice de leur métier. Les répondants des groupes n'ayant pas été en contact avec les innovations sont même plus nombreux à dire qu'ils perçoivent leurs marges de manœuvre.

De plus, deux dimensions semblent émerger des discours des répondants avec des appréciations divergentes à chaque fois : d'un côté, une liberté pédagogique qui est perçue. Une partie des répondants soutiennent alors que l'enseignant est libre de faire

sa prestation en tenant compte du niveau de ses élèves et du milieu dans lequel il exerce son métier, et il est possible de reprendre une leçon non comprise par les élèves sans être esclave du programme. Pour ces mêmes enseignants, les marges de manœuvre perçues sont suffisantes et se manifestent dans la préparation des fiches pédagogiques.

Par contre, une autre partie des répondants soutiendra que l'enseignant est bien obligé de finir le programme avant la période des évaluations, et que les recommandations de la hiérarchie sont parfois des handicaps à leur évolution dans le métier, ce qui pourrait avoir un impact sur leur motivation à rester quitter le métier.

La limite de ce type de témoignage reste encore liée à leur caractère trop générique qui ne permet pas notamment de préciser quelle est la nature des marges de liberté évoquées. Surtout, les témoignages positifs contrastent avec d'autres témoignages significatifs sur un manque de liberté et de marge de manœuvre perçue et qui prend source sur les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voire dans certains cas au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.

Les entretiens d'élucidation permettent de préciser la nature concrète de ces obstacles, et notamment la nature des exigences de la hiérarchie, la nature des contraintes ressenties sur les programmes et sur la variable du temps et dans quelle mesure elles constituent réellement des obstacles au développement de la pratique de classe voire au développement de l'innovation. Voici un ensemble de témoignages provenant des entretiens d'élucidation :

1. « Cette analyse est vérifiée. Les exigences de la hiérarchie sont multiples : le respect des programmes dans le temps ; la confection manuscrite des fiches pour la semaine ; l'enregistrement des élèves pour différents projets : School Assure et autres. Le programme d'enseignement est bien trop volumineux. Il faut alors éviter que les enfants ignorent les contenus, et l'enseignant se retrouve à faire tout pour finir ses programmes quand bien même ils sont volumineux. » (T6)
2. « Si certains enseignants estiment qu'ils ne ressentent pas l'existence de marge de manœuvre dans l'exercice de leur métier, c'est par ignorance sinon la hiérarchie n'est pas un gendarme derrière les enseignants. On appelle « maître » quelqu'un qui « maîtrise » quelque chose. Mais il existe certaines exigences de la hiérarchie à savoir : Finir les programmes à temps ; respecter à la lettre l'emploi du temps. L'enseignant est coincé par le temps parce qu'il n'y a pas une heure pour que les élèves copient la leçon dans leurs cahiers. Les programmes, trop vastes, ne permettent pas à l'enseignant de les finir à temps ». (Mr DBY, groupe témoin)

3. « Oui, c'est vrai. La préparation de toutes les fiches pédagogiques, la tenue à jour de tous les documents de travail (registres, cahier journal, cahiers de devoirs), le respect du délai de dépôt des fiches pour visa du chef, le respect scrupuleux de l'emploi du temps de la classe, le respect de l'ordre chronologique et la densité des thèmes d'apprentissage à aborder et le nombre élevé des activités d'évaluation sont autant de choses qui réduisent nos marges de manœuvre. L'excès d'évaluation de toutes sortes notamment, leurs fréquences, corrections et remédiations. » (T7)
4. « Les exigences de la hiérarchie sont fortes, et concernent surtout le respect de la méthodologie des disciplines, de l'emploi du temps, de la durée pour chaque leçon, jusqu'à l'imposition du nombre de devoirs à faire par jour. Le vaste programme à terminer entraînant un travail bâclé (Mr DK, groupe expérimental) »

Il est toutefois possible de rajouter que ce premier constat d'une perception ambiguë des enseignants sur leurs marges de manœuvre, avec un poids de la hiérarchie qui revient dans les discours, n'est pas suffisant à lui seul pour apprécier finement la capacité d'autonomie des enseignants telle que déterminé par les questions de recherche. C'est également qu'une véritable différence est mesurée entre les groupes expérimentaux et témoins.

Constat n°2 : Les enseignants en contact avec les innovations produisent une réflexion qui influence favorablement leur perception de leurs marges de liberté dans l'exercice de leur métier à la suite des sensibilisations organisées

En effet, la recherche démontre que les enseignants des groupes expérimentaux en contact avec les innovations ont été en capacité de produire une réflexion qui joue de manière significative dans leur capacité d'autonomie, ici donc entendue comme leur capacité à percevoir leurs marges de manœuvres face aux réalités complexes de leurs métiers. Il s'agit ici d'un résultat significatif de la recherche, et elle est le résultat direct de la mise en contact organisée avec les innovations.

Cette réflexion des enseignants du groupe expérimental est notamment présente dans les données récoltées dans le cadre :

- du travail réalisé autour des fiches synthétiques produites avec l'appui de l'équipe d'experts sur les TPA, fiches qui contenaient une description des innovations, et une analyse critique assorti d'un questionnaire à destination des enseignants sur leur perception de ce qui se joue dans ces innovations du point de vue de l'efficacité des gestes de classe mais aussi de la capacité de ces innovations à répondre à des enjeux forts du métier. Les enseignants ont répondu à ces questions et y ont réfléchi à travers plusieurs regroupements entre pairs. Leurs réponses sont disponibles en annexe 5,

- des observations de pratiques innovantes ont été organisées, qui n'ont toutefois pas été organisées de manière systématique en raison d'un problème de disponibilité des enseignants débutants à participer à ces observations ce qui supposait également de négocier auprès des services d'inspection des temps de regroupement qui n'ont pas pu se faire systématiquement au Togo.

Ces données indiquent que les enseignants débutants qui ont été mis en contact avec les innovations sont en capacité de produire des niveaux de réflexion qui jouent de manière significative dans leur capacité d'autonomie, entendue à la fois comme la capacité à s'adapter aux changements et aux réalités complexes du métier et aux marges de manœuvre perçues en classe (voir les éléments de définitions et les questions de guide).

Les deux niveaux de réflexion sont les suivants :

- Les enseignants débutants des groupes d'innovation disposent d'une forte capacité à identifier et documenter, à l'aide du contact avec les innovations, des enjeux centraux qui impacteront fortement leur entrée et leur maintien dans le métier.
- Les enseignants débutants des groupes d'innovation disposent d'une capacité forte à identifier des repères pour développer des innovations qui leur permettent de réfléchir à la manière de surmonter ces enjeux qui affecteront leur entrée et leur maintien dans le métier.

Ces deux constats sont repris de manière plus détaillée dans les sections suivantes.

Constat n°2.1 : Les enseignants des groupes d'innovation disposent d'une forte capacité à identifier et documenter, à l'aide du contact avec les innovations, des enjeux centraux qui impacteront fortement leur entrée et leur maintien dans le métier.

Au Togo, le groupe expérimental d'enseignants néo-entrants dans le métier avait été mis en contact des TPA dès le mois de mai 2023. Au moins deux regroupements en présentiel ont eu lieu pour présenter ces vidéos aux élèves stagiaires. Ces regroupements ont été supervisés par le formateur associé et le directeur de l'ENI de Dapaong membre de l'équipe de recherche. Une phase de travail à distance d'environ un mois a également été mise en place pour permettre aux enseignants de revoir les vidéos, de consulter le référentiel produit par les experts associés (M. Marcel Thorel et M. Thierry Hug), et de produire des réponses détaillées à des questionnements qui leur ont été posés. Ces questionnements portaient sur deux techniques de pédagogies actives encapsulés : la construction de textes libres et les sorties mathématiques. Les questions posées ont été denses et ont été articulées à un ensemble d'analyses critiques des techniques de manière à insérer les enseignants eux-mêmes dans cette réflexion critique sur les innovations en vue de leur entrée dans le métier. Ces questionnements sont disponibles dans la fiche descriptive disponible en annexe 5.

L'analyse à posteriori des réponses des enseignants au Togo indique qu'ils ont été en capacité d'identifier deux enjeux récurrents d'une pratique de classe :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, sont une question centrale pour eux pour leur entrée dans le métier. Cette réflexion irrigue leurs réponses.
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération entre les élèves.

Ces deux enjeux émergent des témoignages des néo-entrants sur un aspect spécifique des techniques de pédagogie active au Togo mises en place dans les classes d'accueil à savoir la construction d'un texte libre. Si les enseignants néo-entrants ne sont pas allés directement dans les classes pratiquant cette innovation en raison d'une difficulté à organiser ces déplacements, ils ont visionné et analysé dans le cadre de plusieurs séances de formation avec les formateurs d'ENI ces techniques qui ont été encapsulées. Voici à ce jour les principaux points relevés par les néo-entrants sur la plus-value du dispositif :

- Engagement des élèves : selon eux, le dispositif permettait aux élèves de travailler de manière autonome et de s'impliquer activement dans la construction du texte, mais aussi de bien écrire les mots et de les retenir.
- Apprentissage collaboratif : Certains d'entre eux ont dit que le dispositif favorisait un esprit d'équipe et permettait aux élèves de réagir aisément en groupe. Ils ont noté que les élèves étaient invités à partager leurs productions et à poser ou répondre à des questions, ce qui encourageait la participation de tous.
- Utilisation de textes : certains d'entre eux ont souligné les limites de la technique utilisée par l'enseignante, et ont relevé les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases isolées. Ils ont souligné que cela permettait aux élèves de suivre la logique et la cohérence des idées, d'apprendre à organiser leurs propres idées et de raisonner de manière plus fluide.

Constat n°2.2 : Les enseignants débutants des groupes d'innovation perçoivent leur rôle décisionnel et leur autonomie dans les classes d'accueil avec des méthodes actives

Les réponses des enseignants du groupe expérimental au Togo indiquent qu'ils sont en capacité d'identifier les conditions de réussite des TPA face auxquelles ils ont été mis en contact, ce qui est un présage d'un niveau de réflexion et d'anticipation intéressant pour leur entrée dans le métier. Voici leurs témoignages :

5. *« On peut réduire l'implication de l'enseignant, exemple : l'enseignant peut donner le texte de la fille (cahier) à un autre élève et c'est à cet élève de poser les questions : On dit : « mon père et moi sommes allés au champ » c'est à cet élève de poser la question à ses camarades à savoir reformuler cette phrase et ainsi de suite. Et le maître suit les élèves pour essayer de choisir la meilleure phrase. »*

6. *« Ensuite, au lieu d'une suite de phrases, il y a un avantage à choisir un texte comme support du texte libre : Le texte aidera l'élève de suivre la logique et de raisonner couramment. »*
7. *« De plus, puisque les élèves sont invités à partager leurs productions, il est nécessaire que chaque élève se sente présent dans le texte en le désignant, soit de poser une question ou de répondre à une question. »*
8. *« Un prolongement possible à la séance est de demander la réaction des élèves s'ils étaient à la place de cet homme ? (Répondant n°1)*

De ces réponses, on peut retenir que pour ce répondant, la construction de textes libres telle que présentée dans la ressource vidéo peut être améliorée par la réduction de l'implication de l'enseignant, en donnant plus de responsabilités aux élèves, en laissant à un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition.

Dans d'autres témoignages d'enseignants débutants, l'amélioration potentielle de l'innovation passe par l'utilisation de différentes configurations. En effet, certains enseignants ont évoqué la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant. Cette approche permettrait d'encourager l'apprentissage collaboratif et de favoriser l'autonomie des élèves. Voici leurs témoignages :

9. *Oui, il est possible d'imaginer des configurations alternatives comme faire faire le travail en petits groupes en choisissant les tuteurs. Et pour les grands groupes, choisir un des tuteurs qui va conduire les activités de mise au point et d'intervenir seulement pour corriger ce qui échappe les tuteurs. Cette vidéo fait beaucoup parler l'enseignante et ne couvre pas beaucoup les élèves. (Répondant n°2)*

Constat n°3 : La mise en contact des enseignants avec les innovations ne leur a pas permis de construire une capacité d'autonomie car la sensibilisation ne s'est pas associée à des projets d'expérimentations dans les classes d'accueil

Si les enseignants en contact avec les innovations ont été en capacité de produire une réflexion qui joue favorablement dans leur capacité d'autonomie, ils n'ont toutefois pas été en position de construire une telle capacité. Ce constat est lui aussi majeur, et il indique une limite essentielle du travail de recherche réalisé.

En effet, la construction de cette capacité d'autonomie aurait – et au titre d'une nouvelle hypothèse - impliqué que la sensibilisation aux innovations s'accompagne d'une mise en œuvre effective des techniques présentées aux débutants dans un projet

d'expérimentation pédagogique. Tout ceci faisait partie des objectifs initiaux du projet de recherche-action, notamment de la mise en place des groupes d'analyses de pratiques qui devaient, dans chacun des sites accueillant les groupes expérimentaux, permettre une alternance théorie-pratique-théorie, c'est-à-dire une sensibilisation aux innovations, accompagné d'un ensemble d'expérimentations où les enseignants s'essaient à des mises en œuvre, qui sont elles-mêmes analysées dans le cadre des groupes d'analyses de pratiques.

Les TPA au Togo avait fait l'objet d'un appui initial du CIPAC international dès 2014⁵ et un certain nombre de ressources vidéo avaient été produites pour les mettre à disposition des enseignants. Des enseignants avaient également été formés à ces techniques. Par contre, la mise en contact des enseignants aux TPA dans le cadre de la recherche avait l'ambition de s'ancrer dans une réflexion critique et surtout pas dans une imitation aveugle du contenu des vidéos. C'est à ce titre qu'un travail commun de l'équipe de recherche et des experts associés avait permis de produire un certain nombre d'analyses et de pistes pour le développement de ces TPA. Ces éléments ont été capitalisés dans des fiches de travail qui ont été partagés aux enseignants du groupe expérimental du site de Dapaong.

⁵ Une convention de partenariat a été signée en juin 2014 entre le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) et le CIPAC dans le cadre du Projet d'Appui à la Réforme des Collèges (PAREC) financé par l'Agence Française de Développement (AFD)

Voici pour exemple les principales analyses critiques et pistes d'orientations proposées pour améliorer les techniques d'écriture de texte libre filmées :

Pistes pour renforcer la production des textes libres encapsulés par le CIPAC

Un format magistral et mobilisant peu les élèves : toute la phase antérieure à l'écriture est construite de manière à ce que les élèves s'approprient le texte au tableau pour qu'ils puissent ensuite construire leur texte libre. Cette phase se succède alors en plusieurs étapes où l'essentiel des interactions se passe en collectif, avec dans la plupart des cas un seul élève qui est interrogé à la fois. Dans un tel format, l'engagement des élèves dans la tâche est difficile à acquérir du fait du format collectif, pour autant cet engagement semble être observé dans les premières minutes, mais moins dans les dernières minutes (notamment dans les phases de correction et de lecture des textes produits par les enfants) où certains élèves font manifestement autre chose.

Le choix du corpus de l'enseignante et des techniques d'exploration du corpus réalisée par les élèves à partir des consignes de l'enseignante.

Les huit phrases choisies par l'enseignante ne constituent pas un texte car elles n'ont pas de lien entre-elles. On aurait pu faire différemment.

La séance filmée est une étape dans la production de textes libres avec des prolongements à développer : L'enseignante demande à ses élèves de construire un texte libre sur la base du texte du manuel en laissant les élèves inventer des phrases par un prélèvement de mots et de groupes de mots dans des phrases. La limite de cet exercice est que les élèves ne produisent pas véritablement un texte libre puisqu'ils se limitent en réalité à prendre çà et là des mots et des groupes de mots pour former des phrases qui restent cohérentes à partir d'un ensemble de phrases qu'ils ont sous les yeux. Ici, il s'agit d'une étape dans la production de texte libre, et il est donc possible d'imaginer d'autres séances où les élèves seraient amenés à inventer des phrases ou des petits textes par exemple à partir d'une thématique spécifique, mais dont ils seraient eux-mêmes les auteurs.

Ces analyses critiques ont été proposées aux enseignants débutants, qui ont pris le temps à travers plusieurs regroupements de visionner les capsules vidéo et de répondre aux commentaires proposés par les experts associés. Mais la sensibilisation des enseignants aux TPA a été restreinte à un ensemble de regroupements pour montrer comment faire, et moins pour permettre aux enseignants d'expérimenter eux-mêmes ces innovations. Cela aurait nécessité que les enseignants du groupe expérimental puissent rencontrer à plusieurs reprises les enseignants référents formés aux TPA, et qu'ils puissent eux-mêmes expérimenter des dispositifs dans leur propre classe, tout en analysant ces essais dans

les groupes d'analyses de pratiques. C'est seulement à cette condition que les enseignants du groupe expérimental au Togo auraient été en situation de construire sans doute une capacité effective d'autonomie.

Au contraire, les GAP ont été peu opérationnels et n'ont pas permis d'aller au-delà d'une sensibilisation jugée intéressante quoique insuffisante avec un manque d'opportunité pour mettre en place les TPA. Voici quelques témoignages des enseignants issus des entretiens et qui attestent de cette limitation :

10. « Les documents étaient présentés d'une façon pressée par faute de temps disponible pour les formateurs et il nous a été demandé de les approfondir nous-mêmes or je n'avais pas des moyens financiers pour les imprimer. Alors, je me suis contentée du peu d'informations données durant ces 3 jours de formation. »
11. « Une formation de 2 ans dans un centre professionnel serait nécessaire »
12. « Mais je n'ai pas tenté d'en mettre en place parce que je n'avais pas encore une classe fixe. Je suis intéressée par chacun des 2 dispositifs mais les éventuels obstacles seraient : Le OK du chef et un questionnement comme comment « ressortir les notions d'étude en mathématique à partir des activités menées avec les élèves ? Enfin le manque de matériel et la difficulté des enfants à s'exprimer librement en français car je ne suis pas locutrice du dialecte local constituent des obstacles. Je n'ai donc pas encore mis en place de sorties mathématiques ni utilisé le récit des élèves pour écrire un paragraphe car j'ai des élèves de CP1. »
13. « Les vidéos visualisées en LC et en Mathématique m'ont beaucoup aidé dans la prise en charge des enfants. Exemple : La sortie Math pour faire passer la notion de « monnaie ».
14. « Je voulais avoir des informations sur les TPA et voilà que mon chef et les autres collègues n'ont pas été en mesure de combler ma curiosité car eux-mêmes ne sont pas formés en TPA. »

4.1.2. Les constats sur le sentiment de maîtrise de leurs parcours professionnels

Rappel des questions de recherche :

O3. Dans quelle mesure l'implication des enseignants stagiaires dans le pilotage d'innovations pédagogiques contribue-t-elle à renforcer leur sentiment de maîtrise de leur parcours professionnel et à développer leur désir de s'améliorer dans le métier ?

O4. Quelle est la satisfaction professionnelle des enseignants stagiaires participant à des méthodes actives par rapport à ceux évoluant dans des classes dialoguées, et comment cette satisfaction affecte-t-elle leur intention de rester dans le métier ?

O5. Quelles sont les pratiques d'accompagnement et de soutien des enseignants stagiaires dans les dispositifs d'innovations pédagogiques qui peuvent être considérées comme efficaces, en particulier dans les contextes africains ?

L'analyse de la maîtrise par les enseignants ciblés de leurs parcours professionnels correspondait à un autre élément déterminant de la motivation intrinsèque. À la différence des appréciations concernant l'autonomie des enseignants où la cible de l'analyse est la perception par les enseignants de ses marges de liberté, le sentiment de maîtrise de son parcours professionnel implique une articulation entre ses propriétés individuelles et les parties prenantes qui sont les plus susceptibles d'influencer le désir des enseignants de s'améliorer. Le sentiment de maîtrise de son parcours professionnel est en effet étroitement lié à ce désir de s'améliorer, à la reconnaissance sociale et institutionnelle des propriétés individuelles qui jouent alors un rôle fort dans le développement du parcours professionnel. Ici, ces éléments font partie des travaux d'Aslam et Rawal qui sous-tendent le cadre conceptuel.

Or, les parties prenantes les plus susceptibles d'influencer le désir des enseignants de s'améliorer sont les accompagnants qui ont un rôle significatif en matière de feedback. Ici, les constats qui seront dressés viseront alors à apprécier :

- Les opinions des enseignants de leurs relations avec leurs encadreurs, et l'existence d'une différence potentielle entre les groupes en contact ou non avec les encadreurs. Ici, il s'agira donc à la fois d'identifier les temps de formation dont ont bénéficié les enseignants, et les opinions des enseignants sur l'efficacité de ces espaces de formation
- La satisfaction professionnelle des enseignants, comme un élément déterminant les parcours, et l'existence d'une différence potentielle entre les groupes en contact ou non avec les encadreurs
- Les opinions des encadreurs sur leur propre accompagnement des enseignants

Voici maintenant les constats dressés par la recherche, et qui seront présentés de manière détaillée ci-après :

- **Constat n°4** : Qu'ils aient été ou non en contact avec les innovations, les enseignants sont majoritaires à souligner les effets limités des stages et des groupes d'analyses de pratiques (GAP) pour les aider à consolider leurs parcours professionnels.
- **Constat n°5** : L'absence d'accompagnement par les formateurs pour expérimenter les innovations a généré un impact modéré sur la satisfaction professionnelle des enseignants mis en contact avec les innovations.
- **Constat n°6** : Chez tous les enseignants, les conditions d'enseignement génèrent un stress qui reste hors de portée des dispositifs d'accompagnement de proximité actuellement mis en œuvre.

Constat n°4 : Qu'ils aient été ou non en contact avec les innovations, les enseignants sont majoritaires à souligner les effets limités des stages et des groupes d'analyses de pratiques (GAP) pour les aider à consolider leurs parcours professionnels

Ce constat est en lien direct avec les constats précédents sur les effets de la mise en contact avec les innovations sur la capacité d'autonomie. Là-encore, puisque le contact avec les innovations s'est limité à une sensibilisation sans aller jusqu'à l'expérimentation par les enseignants de dispositifs s'inspirant des innovations partagées, alors les groupes d'analyses de pratiques appuyant la cohorte expérimentale ont eu peu d'effets pour renforcer le sentiment de maîtrise des enseignants de leurs parcours.

Constat n°4.1 : Une perception globalement positive des enseignants sur la capacité des stages et des GAP à les aider à se projeter dans le métier, avec une différence notable sur les effets relatifs au bien être professionnel dans le groupe en contact avec l'innovation

Une analyse fine des représentations des enseignants a pu être menée au Togo dans le cadre du questionnaire final et des entretiens d'élucidation. Les données récoltées dans le cadre du questionnaire indiquent d'abord que tous les enseignants sont très majoritaires à souligner les nombreux atouts des stages pratiques et des groupes d'analyses de pratiques professionnelles qui sont largement perçus comme des opportunités d'apprentissage, de partage et d'amélioration continue pour les enseignants, les aidant à mieux se projeter dans leur métier et à améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Ces résultats sont présentés dans les deux tableaux suivants :

Question posée : Vos stages pratiques, ou vos groupes d'analyses de pratiques professionnelles, vous aident-ils à vous projeter dans le métier, et si oui pourquoi ?

SITE DE NOTSE

| Projection dans le métier (100% Oui) Et amélioration des pratiques professionnelles | 15 |
|---|-----------|
| Découvrir les réalités du métier | 3 |
| Développer des techniques qui me permettent de très bien prendre ma classe | 2 |
| Conduire les élèves à participer aux cours et à bien les comprendre | 2 |
| Bénéficier d'espaces qui permettent d'échanger nos idées | 1 |
| Trouver des solutions à certaines difficultés longtemps trainées | 1 |
| Capacité à adapter les expériences, les approches de solutions, les recherches des élèves et les réalités du milieu | 1 |
| Développement des outils en mathématiques | 1 |
| Facilité à m'intéresser plus à mon métier d'enseignant | 1 |
| Relever le niveau de mes élèves en mathématiques en production d'écrits, J'apprends à parler et j'apprends à lire | 1 |
| N'éprouver plus de stress ni de difficulté dans les classes, ni devant les jurys | 1 |
| Développer la gestion d'une classe inclusive (considération de tous les élèves, pédagogie différenciée...) | 1 |

SITE DE DAPAONG

| Projection dans le métier (95% Oui - 5% Non) Et amélioration des pratiques professionnelles | 20 |
|---|-----------|
| Développer les échanges et le partage d'expériences avec les doyens (fiche de préparation, nouvelle stratégies...) | 5 |
| Renforcer les capacités professionnelles (linguistique, méthodologique.) et développer ses ressources | 5 |
| Améliorer ma prestation dans ma classe | 4 |
| Découvrir également qu'on pouvait partir du vécu quotidien pour tout enseignement (l'adaptation de l'enseignement sans milieu) | 2 |
| Développer la conscientisation professionnelle (déontologie) | 2 |
| Développer les techniques, le courage, le goût et faciliter le travail | 1 |
| Devenir un directeur, un formateur pour faire bénéficier aux nouveaux entrants dans le métier de ce que j'ai appris dans mes formations | 1 |

Ainsi, 100% des enseignants du groupe Notsè, et 95% de ceux de Dapaong qui ont été en contact avec les innovations, soulignent que les GAP, et autres stages et regroupements vécus, les aident à se projeter dans leur métier.

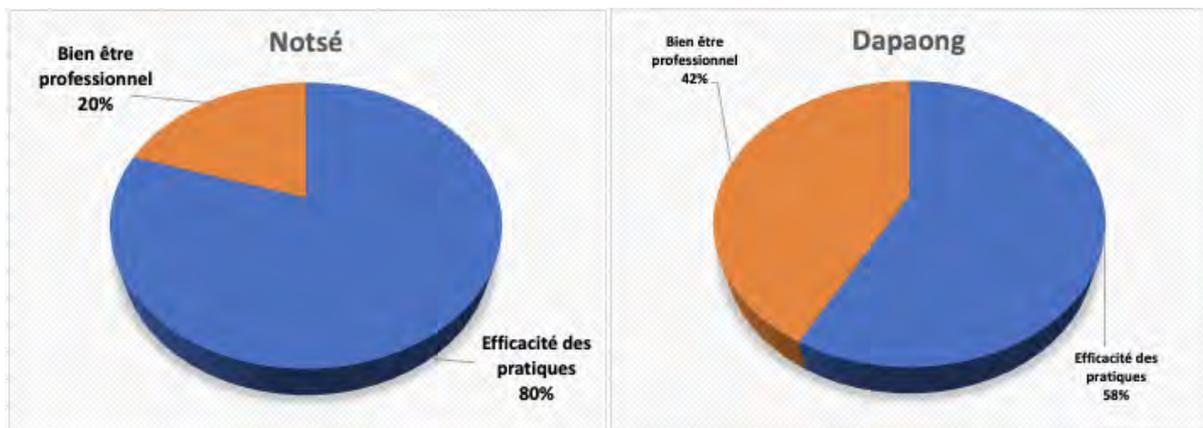
De plus, il est à noter deux dimensions dans les réponses : la première dimension renvoie à l'efficacité des pratiques professionnelles avec un ensemble de réponses indiquant la capacité des GAP à aider les enseignants à développer des techniques leur permettant de faire classe dans de bonnes conditions. Par contre, la deuxième dimension renvoie davantage au bien être professionnel avec des réponses qui soulignent que les GAP permettent aussi et surtout de se connecter avec des pairs, et de se rendre compte des différents aspects du métier et de sa complexité. Le tableau suivant présente la répartition des réponses des enseignants suivant ces deux registres dans les deux sites de Notsè et Dapaong.

| Notsè | | Dapaong | |
|---|--|--|---|
| Efficacité des pratiques 12 items | Bien être professionnel 3 items | Efficacité des pratiques 11 items | Bien être professionnel 8 items |
| <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les réalités du métier - Développer des techniques qui me permettent de très bien prendre ma classe - Conduire les élèves à participer aux cours et à bien les comprendre - Capacité à adapter les expériences, les approches de solutions, les recherches des élèves et les réalités du milieu - Développement des outils en mathématiques | <ul style="list-style-type: none"> - Bénéficier d'espaces qui permettent d'échanger nos idées - Trouver des solutions à certaines difficultés longtemps trainées - Facilité à m'intéresser plus à mon métier d'enseignant - N'éprouver plus de stress ni de difficulté dans les classes, ni devant les jurys | <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les capacités professionnelles (linguistique, méthodologique.) et développer ses ressources - Améliorer ma prestation dans ma classe - Découvrir également qu'on pouvait partir du vécu quotidien pour tout enseignement (l'adaptation de l'enseignement sans milieu) - Développer les techniques, le | <ul style="list-style-type: none"> - Développer les échanges et le partage d'expériences avec les doyens (fiche de préparation, nouvelle stratégies...) - Développer la conscientisation professionnelle (déontologie) - Devenir un directeur, un formateur pour faire bénéficier aux nouveaux entrants dans le métier de ce que |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Relever le niveau de mes élèves en mathématiques en production d'écrits, J'apprends à parler et j'apprends à lire. - Développer la gestion d'une classe inclusive (considération de tous les élèves, pédagogie différenciée...) | | <p>courage, le goût et faciliter le travail</p> | <p>j'ai appris dans mes formations.</p> |
|--|--|---|---|

Ici, il est à noter que les réponses relatives à l'effet des GAP sur le bien-être professionnel sont plus nombreuses à Dapaong. Il semble que les GAP en lien avec les Techniques de pédagogie active (Dapaong) aient eu un impact significatif sur la dimension « bien-être au travail », qui est une dimension importante à prendre en compte pour le maintien dans le métier.

Cette différence est schématisée ci-dessous :



Constat n°4.2 : Les enseignants soulignent majoritairement l'incapacité des GAP à prendre en compte les réalités du terrain, et notamment les effectifs pléthoriques, y compris les groupes ayant bénéficié de la sensibilisation aux TPA

Cette perception positive des GAP sur la projection dans l'entrée dans le métier des enseignants au Togo est néanmoins à relativiser. En effet, les mêmes enseignants interrogés sont également majoritaires à souligner les effets limités de ces regroupements pour impacter durablement leurs parcours professionnels. Voici les résultats du questionnaire concernant cette fois-ci une autre question posée aux 50 enseignants du Togo, et concernant leurs opinions sur les formations dont ils ont bénéficié au cours de leur année. Les éléments présents dans les tableaux constituent des éléments de discours des enseignants pris pour leur caractère significatif et en vue d'une présentation synthétique.

Question posée : Pensez-vous avoir bénéficié d'une formation adaptée aux réalités du terrain ? Sinon quelles sont ces réalités

SITE DE NOTSE

| Les réalités sont insuffisamment prises en compte dans les formations 7 répondants | 1 2 | Les réalités sont bien prises en compte dans les formations 12 répondants | 5 |
|--|--------|---|---|
| Les gestions des classes jumelées | 3 | La gestion des effectifs | 1 |
| La gestion du grand groupe | 3 | Les activités de remédiation | 1 |
| L'insuffisance de formation par rapport aux difficultés du terrain | 2 | Les mises en pratique des remarques faites m'ont beaucoup aidé | 1 |
| Le manque de documents pour et les élèves et d'équipement | 2 | La diversification des approches de solutions possibles | 1 |
| Dans les hameaux reculés, il est très difficile de se sentir libre dans le travail | 1 | Tout ce que j'ai dû apprendre lors des différentes formations me sont utiles dans la pratique de classe | 1 |
| Difficulté en lecture avec le problème du déchiffrement des lettres, de la syllabation | 1 | | |

SITE DE DAPAONG

| Les réalités sont insuffisamment prises en compte dans les formations 14 répondants | 6 | Les réalités sont bien prises en compte dans les formations 5 répondants | 5 |
|--|----------|---|----------|
| Les effectifs pléthoriques entravent les activités | 3 | L'éducation inclusive des personnes en situation d'handicap | 1 |
| Les difficultés des élèves à assimiler | 1 | Validation globale | 4 |
| L'insuffisance des documents pour les élèves | 1 | | |
| L'inexistence de certaines structures dans les milieux ruraux rendant difficile à faire le cours | 1 | | |
| Demande de formation | | | |
| La maîtrise de l'approche par compétence | | | 3 |
| La connaissance de la psychologie de l'enfant | | | 1 |
| La maîtrise des méthodes actives | | | 1 |
| La gestion d'une classe pléthorique | | | 1 |
| L'imprégnation de nouvelles formes de méthode d'enseignements | | | 1 |
| L'introduction des nouveaux manuels | | | 1 |
| Le travail manuel | | | 1 |
| Méthodologie : Quels outils utilisés pour telle ou telle discipline ? | | | 1 |
| Méthodologie : la préparation lointaine et immédiate de la classe, le travail quotidien et la manière d'enseigner. | | | 1 |
| La déontologie du métier d'enseignant, | | | 1 |
| La connaissance de la psychologie de l'enfant | | | 1 |
| La maîtrise des méthodes actives | | | 1 |
| La gestion d'une classe pléthorique | | | 1 |
| Critique des modalités de la formation | | | |
| Formation uniquement de la théorie sans tenir compte des effectifs pléthoriques | | | 1 |
| La formation n'a pas été le concret des réalités du terrain mais plutôt une généralité | | | 1 |
| Un manque de matériel adéquat à une formation suivie | | | 1 |
| Le manque de temps pour finir normalement ces formations | | | 1 |

Les tableaux indiquent que les répondants des deux sites (Notsè et Dapaong) déclarent avoir en commun un déficit de formation sur les thématiques suivantes très significativement en lien avec des effectifs pléthoriques :

- La gestion des classes jumelées ;
- La gestion du grand groupe ;
- L'insuffisance des documents pour les élèves ;

- Les difficultés des élèves à assimiler (difficulté en lecture avec le problème du déchiffrement des lettres, de la syllabation).

De plus, il existe un consensus sur le fait que l'approche de formation mise en place par les formateurs est toujours jugée trop théorique sans tenir compte des réalités de terrain et notamment des effectifs pléthoriques.

L'analyse du corpus brut des réponses à la même question (voir annexe 9) permet de préciser les différentes dimensions de cette appréciation globalement négative des enseignants des effets des formations reçues. Le tableau ci-dessous présente la dualité des témoignages pointant les aspects favorables des groupes d'analyses de pratiques (et autres regroupements tenus pendant l'année), mais aussi leurs limites qui semblent quant-à-elles beaucoup plus denses.

| Aspects positifs des stages | Aspects limitants des stages |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Partage d'expérience et apprentissage entre pairs : les échanges entre enseignants, les formations, les partages d'expériences et les conseils reçus des collègues et formateurs dans les groupes d'analyses de pratiques aident à perfectionner les compétences professionnelles. 2. Conscience professionnelle et projection dans le métier : Ces expériences permettent une meilleure compréhension du métier, et aident à mieux se projeter dans la carrière enseignante en renforçant la confiance. 3. Aide à gérer le stress professionnel : Certains enseignants soulignent que ces expériences les aident à réduire le stress lié à leur métier en leur apportant des solutions à des problèmes longtemps rencontrés. 4. Promotion professionnelle : Certains enseignants voient ces expériences comme une opportunité pour devenir formateurs à leur tour, transmettant ainsi leur expérience à de nouveaux entrants dans le métier. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Durée et contenu limités : les expériences sont jugées trop courtes et les contenus insuffisants pour constituer une véritable formation professionnelle. 2. Manque de pertinence ou d'orientation : certains stages n'ont pas été jugés adaptés aux besoins réels des enseignants sur le terrain. 3. Manque de suivi : Certains enseignants ressentent que ces expériences n'offrent pas de suivi ou de formation continue, ce qui limite leur impact sur l'amélioration des compétences à long terme. 4. Manque d'impact sur les pratiques pédagogiques : certains enseignants estiment que malgré leur participation à ces stages, cela n'a pas eu d'effet significatif sur l'amélioration de leurs pratiques en classe. 5. Insuffisance pour répondre aux besoins des élèves : certains stages ou formations n'ont pas permis aux enseignants de développer des stratégies efficaces pour répondre aux besoins variés des élèves, notamment en cas de classes surchargées ou d'élèves présentant des difficultés spécifiques. |

À partir de ces données, il est possible de dégager trois constats récurrents sur les limites des GAP et des stages à savoir que les formations reçues sont généralement insuffisantes car elles ne couvrent toujours pas certains aspects jugés structurants pour la conduite du métier, qu'elles ne prennent pas en compte les réalités locales et qu'il reste au stade des formations des défis toujours aussi importants en matière de gestion de classe qui n'ont pas été pris en compte.

Voici une analyse plus détaillée de ces trois constats :

- Insuffisance de formation spécifique : les enseignants des deux régions mentionnent un manque dans la formation en ce qui concerne des aspects spécifiques tels que la gestion de classes pléthoriques, l'approche par compétences, la psychologie de l'enfant, ou encore la déontologie de l'enseignement.
- Manque de prise en compte des réalités locales : certains enseignants soulignent que les formations ne tiennent pas suffisamment compte des réalités locales. Dans les témoignages, cette faible prise en compte est toujours reliée à des questions de défaut d'intrants, notamment en termes de manque de matériel adéquat, d'infrastructures inadaptées. Certains parlent aussi de difficultés d'assimilation chez les apprenants sans que cet obstacle n'ait été précisé.
- Défis de gestion de classe : La gestion de classes jumelées ou d'effectifs importants est citée comme une difficulté que les formations ne savent pas toujours bien aborder.

Enfin et surtout, ce qui semble étonnant est la divergence qu'on peut constater dans les réponses sur les insuffisances perçues des ingénieries de formation et les effets des GAP renseignés dans la question précédente. Alors qu'une bonne partie des enseignants semblait prêt à soutenir les apports positifs des stages pratiques et des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024 afin de se projeter positivement dans le métier, au même moment, une majorité d'entre-deux souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain. Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ? Les entretiens d'élucidation ont permis d'apporter des réponses à cette question.

Premièrement, il revient que les GAP et les stages pratiques ont semblé avoir un effet réduit sur les parcours professionnels, car leur contenu était exclusivement théorique sans articulation avec une mise en pratique ou plutôt un projet d'expérimentation des connaissances partagées.

Ainsi, si une majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire soulignent que la formation dont ils ont bénéficié leur a été utile, ils ne disent jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les GAP leur a été bénéfique, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs, et qui le plus souvent n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Ce constat préliminaire a été partagé aux répondants ayant bénéficié des entretiens d'élucidation, et là-encore les réponses sont génériques.

Site de Notsè

15. J'ai bénéficié de « J'apprends à écrire » au CP et des échanges sur les expériences de chacun (chaque participant a apporté sa pierre).
16. Nous avons bénéficié de la formation, il y a donc une plus-value, c'est la méthodologie de l'écriture.
17. J'ai bénéficié de la formation sur l'utilisation du matériel adapté au milieu, et de l'entretien du matin.
18. J'ai bénéficié de la méthodologie de « J'apprends à lire » (lecture) au CP et au CE. Au CP, j'ai appris l'utilisation des étiquettes-mots.

Site de Dapaong

19. *En 2022-2023, nous avons aussi participé à des groupes d'analyses des pratiques qui nous ont aidés dans notre métier pour l'autonomisation de nos élèves.*
20. *A mon niveau, la formation des TPA m'a apporté quelque chose de spécifique. Par exemple : "La production des textes libres" ; "Faire de la mathématique à partir de la sortie dans la cour de l'école auprès des revendeuses".*
21. La sensibilisation auprès des TPA nous a apporté quelque chose de spécifique à ce niveau car avec les TPA, l'enfant est au centre des apprentissages. C'est-à-dire qu'on lui accorde plus de responsabilités
22. Les stages et les groupes d'analyses de pratiques nous ont vraiment aidés. Quand ils nous donnent des questionnaires, ils nous expliquent et nous échangeons avec eux. Ensuite nous faisons des recherches personnelles et cela nous cultive davantage dans le métier. D'autre part, les TPA avec « le texte libre » nous ont aidés dans la pratique de classe.
23. La sensibilisation auprès des TPA nous a apporté quelque chose de spécifique à ce niveau. Les TPA nous ont aidés plus dans la pratique de classe en instaurant « les entretiens du matin, les textes libres dans les classes » ce qui a permis à beaucoup d'élèves de bien s'exprimer.

Les réponses des enseignants du groupe ayant été mis en contact avec les TPA sont relativement plus diversifiées mais restent peu documentées si bien qu'il n'est jamais possible de savoir concrètement ce que la mise en contact avec les TPA a apporté aux enseignants dans leur classe respective.

Ici, cette faible documentation du contenu des GAP par les enseignants interrogés est à relier avec leur appréciation du faible impact de ces espaces pour prendre en compte les réalités de terrain. Là encore, les entretiens d'élucidation ont permis de préciser la nature de ce déficit de tous les GAP y compris celui ayant été abondé des TPA. Ainsi, pour les répondant de Notsè (groupe témoin), l'inefficience des GAP proviennent d'une absence d'articulation des séances avec des mises en pratiques sur le terrain, d'une insuffisance de temps puisque les seules séances d'analyses de pratiques couvrent un temps limité qui n'est donc jamais associé à un suivi du retour sur le terrain, notamment par les formateurs, car ce suivi n'est pas consolidé sur des repères et des habitudes suffisamment stables dans leur pratiques mêmes de formateurs.

24. La divergence [dans l'appréciation globalement positive des GAP et leurs effets limités pour intégrer les réalités de terrain] se situe dans l'absence de la mise en pratique des résultats de ces formations. Une des réalités du terrain est l'insuffisance des salles de classe d'où le jumelage des classes.

25. Le temps est un facteur limitant aux activités de GAP. On peut embrasser beaucoup d'activités s'il y a le temps.

26. La divergence est due au manque de suivi des formateurs.

Pour les enseignants de Dapaong, la principale insuffisance notée des GAP est que la sensibilisation des TPA ne s'est pas suivie d'une application sur le terrain. On note dans les réponses des enseignants ayant bénéficié des TPA que c'est bien ce manque de suivi des formateurs, et l'absence de projet d'expérimentation, qui a empêché ce stade ces enseignants de tirer profit des TPA pour l'intégrer dans leurs classes respectives. Voici les témoignages de ces enseignants.

27. *On attend des suivis plus réguliers sur le terrain ; l'organisation des journées pédagogiques et des recyclages pour un renforcement des capacités des enseignants.*

28. Les 3 jours étaient très peu pour permettre aux formateurs d'aller en profondeur. Ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités du terrain est que la formation était théorique sans documents en nombre suffisant.

29. Lors des formations ce qui a été dit n'est pas ce que nous voyons sur le terrain. On vous présente des écoles où il y a 6 classes et ses enseignants alors que sur le terrain, on peut se retrouver à 3 ou 2 enseignants pour 6 classes. Il y a des classes sous les arbres, sous les pailloles ou dans les appartements et parfois, en nombre très insuffisant de bancs, on nous interpelle à faire un bon travail.
30. Le temps est insuffisant pour la formation et plusieurs écoles rurales sont créées sans un appui de l'État.
31. Les stages pratiques ou groupes d'analyses de pratiques professionnelles sont à court terme et les plannings établis ne sont pas réellement d'ordre formative pour un cursus d'apprentissage. La formation n'a pas été le concret des réalités du terrain mais plutôt une généralité ciblée vue dans son ensemble élargie mais pas trop éducative.
32. Il y a la nécessité de nous former sur la production et l'utilisation des textes libres, des fiches autocorrectives (FAC).

Constat n°4.3 : Les enseignants des groupes expérimentaux ont déclaré prendre des initiatives à la suite de leur mise en contact avec les TPA et qu'il conviendrait de suivre dans le temps

Si les GAP et les stages pratiques ont semblé avoir un effet réduit sur les parcours professionnels de tous les enseignants, il semble néanmoins qu'un effet marginal de la mise en contact avec les TPA au Togo ait pu être documenté à l'issue des entretiens d'élucidation. Les répondants ont déclaré que leur volonté d'articuler les TPA avec leur pratique de classe, avec un ensemble d'initiatives qui sont précisées dans les témoignages ci-dessous :

33. En lecture, en écriture ou en mathématique, on va utiliser « le tutorat » et « les fichiers autocorrectifs (FAC) qui font partie des TPA. Je souhaite également développer les textes libres (TL).
34. Je souhaite organiser la classe en petits groupes, et nommer les chefs de groupe pour engager les élèves à s'impliquer dans le travail. Je souhaite aussi utiliser les textes libres produits par les élèves. Il serait aussi possible de sélectionner et d'afficher les meilleures productions en classe pour encourager leurs auteurs et susciter l'envie de bien travailler en classe.

35. Il serait intéressant de partager la classe en petits groupes avec des tuteurs, sensibiliser sur le travail à faire, donner des consignes de travail, communiquer la durée de la séance, et circuler pour contrôler.
36. Il serait intéressant d'imaginer une approche de construction de textes libres basée sur des travaux de groupes avec des petits tuteurs, et plus globalement une utilisation des travaux de groupe avec l'utilisation des FAC.
37. Les vidéos visualisées en lecture et en Mathématique m'ont beaucoup aidé dans la prise en charge des enfants. La sortie Math m'a inspiré pour faire passer la notion de monnaie ».

Ici, ce qui est intéressant c'est que les quelques enseignants qui sont à l'origine de ces témoignages ont construit ces propositions sur la base d'une réflexion critique de la vidéo présentant la construction de textes libres au cycle 2.

Dans les réponses qu'ils avaient fournies, ces enseignants avaient alors jugé que la séance conduite dans la vidéo du CIPAC impliquait insuffisamment les élèves. En d'autres mots, la construction du texte libre est fortement dirigée par l'enseignant sur un mode de classe dialoguée, sans que les élèves ne soit engagé de manière suffisante. C'est à ce titre qu'ils avaient proposé d'articuler la construction du texte libre dans une approche valorisant les travaux de groupe, pour laisser plus de temps aux élèves de construire leurs idées. L'utilisation de petits tuteurs a là encore été une idée intéressante, et provient peut-être des AMET auxquels les enseignants ont été confrontés indirectement.

Quoiqu'il en soit, si cette valorisation des travaux de groupe et de l'utilisation de petits tuteurs apparaît être une piste intéressante, que ce soit pour développer le texte libre, mais aussi adapter cette technique aux effectifs pléthoriques, ce qui suppose alors d'imaginer de vraies innovations à venir, l'impulsion et le suivi de ce type d'initiatives par les formateurs notamment est crucial au risque qu'elles ne restent lettres mortes.

Toutes nos analyses indiquent de ce fait que ce sont les pratiques de supervision des enseignants qui constituent un enjeu majeur, car c'est la densité de ces pratiques qui détermine les effets des innovations pour développer les parcours professionnels des enseignants et surtout produire en eux un sentiment de maîtrise sur ces parcours.

Constat n°5. L'absence d'accompagnement par les formateurs pour expérimenter les innovations a généré un impact modéré sur la satisfaction professionnelle des enseignants mis en contact avec les innovations.

La satisfaction professionnelle sera entendue de manière générique comme le plaisir intérieur ressenti à exercer le métier du fait d'une prise de conscience de ses composantes intrinsèques (le plaisir de contribuer à quelque chose qui va au-delà de soi, de développer son autonomie et son rôle décisionnel et la maîtrise de son parcours).

Des indices de cette satisfaction peuvent être déduites des témoignages des enseignants des groupes expérimentaux et notamment de leur intérêt pour les innovations partagées.

Surtout, trois éléments de preuves intéressants peuvent être mobilisés pour démontrer l'impact positif de la mise en contact des innovations sur la satisfaction des enseignants ciblés au Togo :

- la capacité démontrée de ces enseignants à identifier et documenter, à l'aide du contact avec les innovations, des enjeux centraux qui impacteront fortement leur entrée et leur maintien dans le métier (constat n°2.1) ;
- la capacité démontrée à analyser de manière critique ces innovations (constats n°2.2), pour identifier des limites et des pistes pour leur amélioration ;
- la capacité de quelques enseignants à se projeter avec des initiatives concrètes (constat n°4.3).

Ici, ces trois éléments développés dans les sections précédentes sont tout autant de preuves permettant de déduire un impact positif de la mise en contact des innovations sur la satisfaction professionnelle des enseignants.

Surtout, ces éléments de preuve n'ont pas été identifiés, du moins pas dans une telle épaisseur, chez les enseignants des groupes témoins qui n'ont pas été mis en contact avec ces innovations. Au contraire, ces mêmes enseignants ont surtout déploré le fait que les contenus de leur GAP et autres stages ne soient que focalisés sur des contenus de didactique peu opérationnalisables sur le terrain. Il y a donc là, en termes de satisfaction professionnelle, une différence potentiellement forte parmi les groupes expérimentaux du fait que précisément, dans ce groupe, les GAP aient été abondés des TPA qui constituent en eux-mêmes des objets concrets avec un fort potentiel de prise en compte des réalités de terrain.

Il est toutefois important de rajouter que les effets de la mise en contact des innovations sur la satisfaction professionnelle des enseignants concernés n'ont été que limités toujours pour la bonne raison que les innovations en question n'ont pas fait l'objet d'expérimentation par les enseignants eux-mêmes dans leur classe respective. Ainsi, la satisfaction professionnelle démontrée par les enseignants du groupe B' n'est que relié au succès d'une sensibilisation aux TPA qui a été jugé intéressante quoique insuffisante pour avoir un effet concret et structurel sur les pratiques. L'évaluation de la satisfaction professionnelle résultat d'un véritable travail de mise en œuvre de ces mêmes TPA, cette fois-ci dans le cadre de projets expérimentaux accompagnés par les formateurs, reste donc à ce jour une piste intéressante pour des travaux futurs.

Constat n°6. Chez tous les enseignants, les conditions d'enseignement génèrent un stress qui reste hors de portée des dispositifs d'accompagnement de proximité actuellement mis en œuvre

Qu'ils aient ou non été en contact avec des innovations, les enseignants interrogés ont tous souligné l'existence d'un stress professionnel provenant des conditions de travail des enseignants et des élèves, et qui reste non pris en compte par les dispositifs d'accompagnement de proximité. Les tableaux suivants précisent pour chaque site les différents éléments constitutifs du stress des enseignants dans leur pratique professionnelle.

Question N°2 : Quels sont les éléments qui vous stressent le plus dans votre pratique professionnelle ?

SITE DE NOTSE

| Les conditions de travail de l'enseignant | 18 | Les conditions d'enseignement en lien avec le milieu scolaire | 22 | Les attitudes et compétences des élèves | 18 | La mobilisation des familles | 6 |
|---|----|---|----|--|----|--|---|
| La préparation des fiches qui donnent trop de fatigues, | 1 | L'effectif trop pléthorique | 3 | La non-maitrise de la langue française et le parler vernaculaire | 4 | L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives | 3 |
| Manque de matériels didactique pour le maître | 5 | Des salles de classe protégées avec des tôles qui donne trop de chaleur, certaines salles qui se remplissent d'eau en cas de pluie. | 1 | Le niveau des enfants | 3 | Les notes des enfants lors des devoirs | 1 |
| Les journées pédagogiques ne sont pas bien formatives pour les débutants dans le métier | 1 | Le manque de manuels scolaires et de documents pédagogiques pour les élèves | 8 | Laisser aller des apprenants et tenue débraillée | 3 | Les élèves n'apprennent pas leurs leçons ou ne s'exercent pas à la maison. | 2 |
| Le salaire dérisoire (le taux élevé des prêts bancaires et les prélèvements sans préavis des banques) | 5 | C'est le jumelage des classes car cela ne me permet pas de bien encadrer les apprenants | 1 | Lente assimilation au niveau des apprenants | 3 | | |
| Les primes de correction et de surveillance | 1 | Le cadre d'enseignement inadéquate | 2 | La sous nutrition des apprenants entraînant des cas de maladies répétées | 1 | | |
| L'insuffisance des formations | 2 | Manque du matériel pour le travail (table-banc) | 2 | L'expression des enfants. | 1 | | |
| L'arrivée des jury dans l'établissement | 3 | Le manque d'infrastructures (bâtiment), ou délabrées | 4 | Le problème de dyslexie | 1 | | |
| | | Le manque d'équipements | 1 | La mauvaise participation des élèves lors du passage des leçons | 2 | | |

SITE DE DAPAONG

| Les conditions de travail de l'enseignant | 23 | Les conditions d'enseignement en lien avec le milieu scolaire | 35 | Les attitudes et compétences des élèves | 18 | La mobilisation des familles | 9 |
|---|----|---|----|--|----|--|---|
| La préparation des fiches qui donnent trop de fatigues, | 3 | L'effectif trop pléthorique | 5 | La non maîtrise de la langue française et le parler vernaculaire | 3 | L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives | 5 |
| Manque de matériels didactiques pour le maître | 9 | Des salles de classe protégées avec des tôles qui donne trop de chaleur, certaines salles qui se remplissent d'eau en cas de pluie. | 1 | Le niveau des enfants | 4 | Les notes des enfants lors des devoirs | 1 |
| Les journées pédagogiques ne sont pas bien formatives pour les débutants dans le métier | 3 | Le manque de manuels scolaires et de documents pédagogiques pour les élèves | 14 | Laisser aller des apprenants et tenue débraillée | 3 | Les élèves n'apprennent pas leurs leçons ou ne s'exercent pas à la maison. | 2 |
| Le salaire dérisoire (le taux élevé des prêts bancaires et les prélèvements sans préavis des banques) | 5 | C'est le jumelage des classes car cela ne me permet pas de bien encadrer les apprenants | 2 | Lente assimilation au niveau des apprenants | 3 | Manque du respect envers les enseignants par certains parents d'élèves | 1 |
| Les primes de correction et de surveillance | 1 | Le cadre d'enseignement inadéquate | 1 | La sous nutrition des apprenants entraînant des cas de maladies répétées | 1 | | |
| L'insuffisance des formations | 2 | Manque du matériel pour le travail (table-banc) | 4 | L'expression des enfants. | 1 | | |
| | | Le manque d'infrastructures (bâtiment), ou délabrées | 5 | Le problème de dyslexie | 1 | | |
| | | Le manque d'hygiène (poussière, déchets, animaux divaguant) | 1 | La mauvaise participation des élèves lors du passage des leçons | 2 | | |
| | | Le manque de temps dans les classes et les emplois du temps | 3 | | | | |

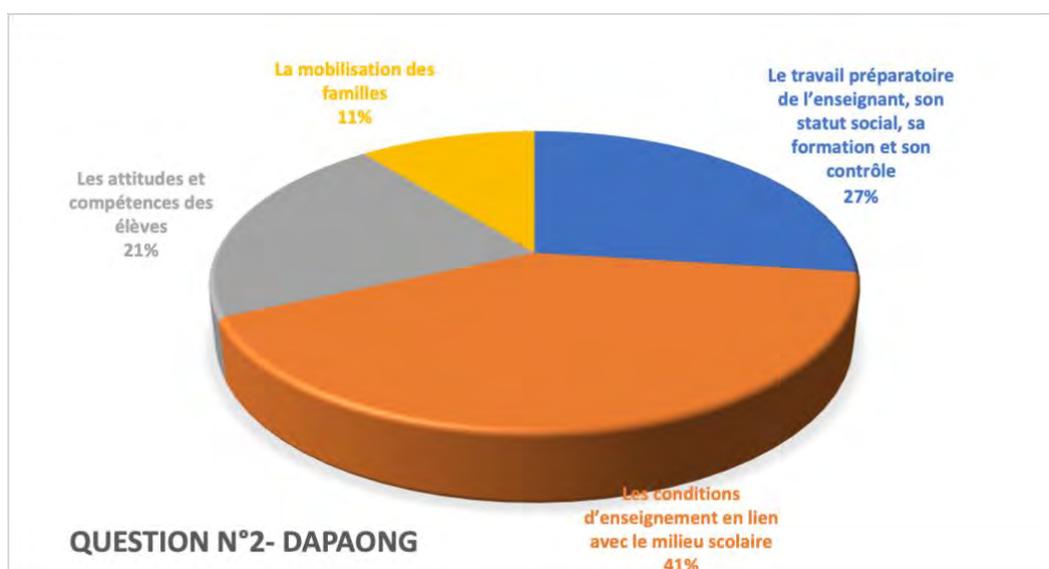
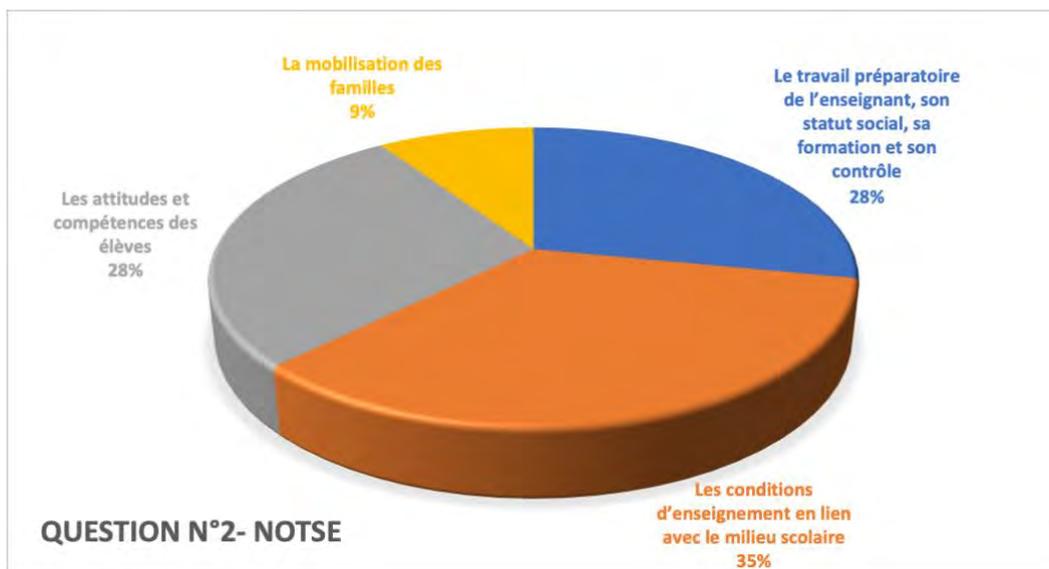
Comme le démontre les tableaux ci-dessus, le stress ressenti par les enseignants dans leurs pratiques professionnelles se décline surtout selon trois dimensions principales :

- les conditions de travail de l'enseignant, avec ce qui revient comme élément de stress la préparation trop importante du travail quotidien et l'incapacité des dispositifs d'accompagnement d'aider dans ce travail préparatoire, l'insuffisance de matériels didactiques pour le maître, et le salaire trop faible ;

- les conditions de travail des élèves : avec ce qui comme revient comme élément de stress la question des effectifs pléthoriques, et de manque de ressources matérielles ;
- les attitudes et compétences des élèves : avec ce qui comme revient comme élément de stress les faibles compétences langagières, et les faibles capacités d'apprentissage du fait d'un contexte exogène de pauvreté défavorisant.

Ici, les schémas ci-dessous démontrent bien l'omnipotence des conditions de travail dans le stress des enseignants, occupant majoritairement les éléments évoqués comme source de stress (63% à Notsè, et 68% à Dapaong).

LES RAISONS DU STRESS DES ENSEIGNANTS



Les données entre les deux sites sont donc très semblables avec une sur-représentation des conditions de travail jugées comme une source de stress en lien avec le milieu scolaire. Ces caractéristiques constituent des difficultés connues du système éducatif mais qui sont ici rappelées.

Surtout, les éléments constitutifs de ce stress professionnel n'ont pas été influencés par la participation ou non des enseignants au contact avec les innovations. En effet, nous avons déjà vu, précédemment dans notre étude, qu'il est possible de faire l'hypothèse qu'un impact des innovations sur ces éléments constitutifs du stress professionnel aurait nécessité un enrôlement des enseignants dans un véritable projet d'expérimentation qui aurait été à la fois susceptible de diminuer l'importance des variables de stress liés à des éléments extrinsèques (salaires bas, manque de ressources, effectifs de classe), tout en diminuant également les éléments intrinsèques de ce stress et notamment ici la perception des enseignants de mieux contribuer aux apprentissages des enfants par des innovations avec des effets démontrables.

Constat n°7 : Des pratiques efficaces de supervision d'enseignants engagés dans des expérimentations de projets innovants incluent nécessairement un appui dans le temps allant au-delà de sessions ponctuelles de formations.

Enfin, le travail de recherche y compris l'exploration de ses limites donnent la possibilité de formuler des leçons apprises sur les pratiques d'accompagnement et de soutien des enseignants débutant dans les dispositifs d'innovations pédagogiques et qui peuvent être considérées comme efficaces, en particulier dans les contextes africains.

Un premier repère peut être dérivé des témoignages des enseignants ayant été sensibilisés aux TPA au Togo. Tous sont unanimes pour dire que la sensibilisation sur les TPA a été intéressante, mais qu'il serait plus pertinent d'imaginer un accompagnement de proximité sur le long terme pour expérimenter l'intégration des TPA dans les pratiques de classe.

Ici, ces témoignages permettent alors de pointer les limites des pratiques d'accompagnement mis en place par les formateurs du groupe ayant bénéficié des TPA, mais aussi d'imaginer comment il serait possible d'aller au-delà.

D'abord, concernant les limites des pratiques d'accompagnement des formateurs du groupe ayant bénéficié des TPA, elles sont clairement exprimées par les répondants. Les témoignages n°17, 34 à 39 montrent clairement que la sensibilisation aux TPA a surtout consisté à un partage de ressources ou l'idée est de « montrer comment faire », plutôt que de « faire ensemble ».

C'est donc ce « faire-ensemble » qui constitue potentiellement un gage d'efficacité des pratiques d'accompagnement d'enseignants mettant en place des innovations. Si ce type de pratique n'a pas pu être expérimenté dans le cadre de la recherche, il est toutefois possible d'imaginer comment elles auraient pu se construire en s'aidant des attentes

exprimées par les enseignants du groupe en contact avec les TPA. Les témoignages n°34 à 39 contiennent des indicateurs potentiels d'efficacité qu'il convient de souligner : un appui dans le temps, et alternant des sessions de regroupement avec des retours sur le terrain pour suivre les mises en œuvre des dispositifs qui sont suggérés par les formateurs.

4.1.3. Les constats sur la capacité des enseignants à se mettre en relation avec des groupes de pairs dans un collectif apprenant

Rappel des questions de recherche :

O7. Comment l'implication des enseignants stagiaires dans des innovations pédagogiques influence-t-elle leur capacité à se connecter avec leurs pairs et leurs élèves dans une action collective par rapport à ceux évoluant dans des classes dialoguées ?

Constat n°8 : La mise en contact avec les innovations n'a pas eu un rôle significatif pour construire un collectif apprenant car il n'y a pas eu d'expérimentations des innovations par les enseignants débutants

Ici, le travail de recherche n'a pas pu établir l'existence d'effets de l'implication des enseignants débutants dans les innovations pédagogiques dans la construction de leur capacité à se connecter avec leurs pairs et leurs élèves dans une action collective tout simplement car au Togo tout comme au Niger, la sensibilisation aux innovations n'a pas donné lieu à des projets de mises en œuvre de ces mêmes innovations.

Or, ce ne sont que ces mises en œuvre qui auraient permis de construire un collectif apprenant autour du pilotage des innovations dans lesquels les enseignants débutants auraient joué un rôle dans le partage de leurs tâtonnements. Au contraire, et comme cela a été démontré dans les constats précédents (constats n°3, 4 et 5), les GAP portant sur le partage des TPA ne sont pas allés plus loin qu'une sensibilisation qui a certes fait l'objet d'un travail conséquent en présent et à distance, d'analyse de ressources et de réponses à des questionnements. Ce travail si dense qu'il a pu avoir été, n'a toutefois pas été suffisant pour permettre aux enseignants débutants de se connecter avec leurs pairs (les enseignants de leurs écoles, les autres enseignants débutants du GAP) dans le cadre d'un projet de pilotage de ces innovations.

Ainsi, ce qui ressort des données collectées est une l'inexistence d'une différence dans la capacité des enseignants à se connecter avec leurs pairs et leurs élèves dans une action collective qu'ils aient fait partie ou non des cohortes d'innovations. Le constat n'est toutefois pas d'invalider l'hypothèse d'un effet des innovations, mais plutôt de préciser que la recherche actuelle n'a pas permis de réunir les conditions suffisantes pour générer un tel effet des innovations.

De manière plus précise, les relations entre pairs que ce soit dans les écoles d'affectation ou dans les groupes d'analyses de pratiques professionnelles sont décrites comme chaleureuses bien que ces données semblent davantage relever d'une réponse attendue. Voici par exemple quelques témoignages des enseignants :

38. *Mes relations avec les collègues dans mon école d'affectation sont meilleures car j'apprends beaucoup d'eux. Ils m'orientent sur le plan pédagogique et sur le plan social. Mes relations avec ceux du groupe d'analyse de pratiques étaient toujours correctes et bonne car il règne un amour de partage, d'acquisition, de nouvelles connaissances, de fraternité et autres. Pour l'année précédente, j'ai appris beaucoup de choses qui m'ont permis de bien faire mes cours et d'avoir un bon résultat à la fin de l'année. Je pense que les autres collègues ont aussi appris beaucoup l'heure de rencontres et ils ont aussi mise à l'œuvre.*
39. « En cas d'absence, les collègues vous téléphonent pour s'enquérir de vos nouvelles. Je reçois des aides de tous ordres des uns et des autres.
40. « Les collègues apportent des éclairages aux entrants dans le métier et répondent à leurs questions. J'ai eu à recevoir d'eux des informations sur l'intégration en mathématiques. »
41. « Approche des collègues lorsque je suis confronté à une situation relative à la méthodologie d'une discipline. Assistance dans le traitement des devoirs donnés aux élèves. Partage d'expériences. »
42. Au niveau de l'école la collaboration est bonne, je n'ai pas de souci avec mon chef car je prépare régulièrement mes fiches et je les soumetts au visa. J'évalue quotidiennement mes enfants et corrige tous les devoirs. Avec les autres collègues les relations sont également bonnes, ils m'ont souvent rendu services lorsque je n'avais pas un moyen de déplacements. N'ayant pas de notion sur les TPA, j'aborde quelques fois mon chef ou mes collègues pour en savoir plus.
43. « *Nous, titulaires de CM1 des 3 groupes scolaires, nous nous retrouvons chaque fin du mois pour confectionner une répartition mensuelle unique. En plus, le collègue de CM2/GA nous oriente sur les TPA.* »

Surtout, les difficultés évoquées restent toujours génériques sans qu'il ne soit possible de comprendre ce qu'elles cachent, notamment quand est évoqué la question de la jalousie entre collègues. Le tableau suivant récapitule les éléments significatifs de discours pris dans les réponses et catégorisés selon qu'elles sont reliés aux collègues de l'école ou à ceux des GAP.

| Relations collègues de l'école 18 répondants (1 non-réponse) | 19 | Relations avec les membres du GAP 8 répondants | 8 |
|--|----|---|---|
| Bonnes relations | 19 | Partage d'idées et bonne ambiance | 8 |
| Difficultés évoquées | | | |
| Le moyen de déplacement pour le site du travail et le manque de matériel adapté au travail | | | |
| Appuis obtenus | | | |
| J'ai appris beaucoup de choses qui m'ont permis de bien faire mes cours et d'avoir un bon résultat à la fin de l'année | | | |
| Formation sur "l'éducation inclusive" | | | |

SITE DE DAPAONG

| Relations collègues de l'école 17 répondants (2 non-réponses) | 17 | Relations avec les membres du GAP 12 répondants (7 non-réponses) | 12 |
|---|----|---|----|
| Bonnes relations | 16 | Partage d'idées et bonne ambiance | 11 |
| Les relations sont bonnes avec mes collègues dans nos écoles sauf quelques irrégularités constatées : la jalousie | 1 | C'est difficile à les rejoindre, et manque de connexion | 1 |
| Difficultés évoquées | | | |
| Travail sous pression, sans salaire pendant des mois, déplacements difficiles au lieu de travail | | | 3 |
| Il y a eu des absences non justifiées, des retards et des abandons | | | 1 |
| Appuis obtenus | | | |
| N'ayant pas de notion sur les TPA, j'aborde quelques fois mon chef ou mes collègues pour en savoir plus | | | |
| Conseils, appui dans les confections des fiches, motivation | | | |
| Les interventions nous renforcent dans l'exercice de notre métier | | | |

Deux difficultés semblent toutefois émerger notamment à Dapaong :

- Travail sous pression, sans salaire pendant des mois, déplacements difficiles au lieu de travail
- Il y a eu des absences non justifiées, des retards et des abandons

4.1.4. Les constats sur la perception des enseignants de la finalité globale de leurs actions

Rappel des questions de recherche :

O6. Quels sont les effets de l'implication des enseignants stagiaires dans des collectifs apprenants sur leur perception de la finalité globale de leur travail, c'est-à-dire le sentiment de contribuer à quelque chose au-delà d'eux-mêmes dans une dynamique de recherche ?

Constat n°9 : La mise en contact avec les innovations n'a pas généré une différence significative dans la perception par les enseignants de la finalité globale de leurs actions car les innovations n'ont pas été mises en œuvre

Ici, le travail de recherche n'a pas pu établir l'existence d'effets de l'implication des enseignants débutants dans les innovations pédagogiques dans la construction d'un sentiment de contribuer à quelque chose au-delà d'eux-mêmes. Ici, la raison est la même que ce qui a été décrit précédemment, à savoir qu'au Togo la sensibilisation aux innovations n'a pas donné lieu à des projets de mises en œuvre de ces mêmes innovations.

Or, il est là encore possible de faire l'hypothèse que ce ne sont que ces mises en œuvre qui auraient permis d'avoir un impact attitudinal significatif sur les enseignants du groupe expérimental.

Au contraire le questionnaire final indique que l'existence de ressentis globalement très positifs, avec une profonde envie des enseignants d'entrer et de rester dans le métier suite à une profonde envie de contribuer à l'éducation des générations futures. Voici notamment les résultats de l'exploitation du questionnaire pour les deux groupes :

Question posée : À l'issue du questionnaire inaugural, vous avez tous dit que votre motivation pour entrer dans le métier était reliée à une profonde envie de contribuer à l'éducation des générations futures : à l'issue de cette présente année, quel est votre ressenti sur cette même question ? Avez-vous vécu des expériences qui ont renforcé ou affaibli cette motivation initiale ?

SITE DE NOTSE (16 REPONSES SUR 25)

| Ressentis positifs 18 répondants | 18 | Ressentis neutres 1 répondant | 1 |
|---|-----------|---|----------|
| Je ressens la même motivation qui est de contribuer à l'éducation des générations futures avec des expériences qui ont renforcé ma motivation | 15 | Ma première expérience m'a aidé de connaître les faiblesses des élèves pour pouvoir les réhausser | 1 |
| L'effort du gouvernement pour améliorer le domaine éducatif sont entre autres les expériences qui renforcement en moi cette motivation initiale | 3 | | |

SITE DE DAPAONG (19 REPONSES SUR 25)

| Ressentis positifs 16 répondants | 16 | Ressentis neutres ou négatifs 3 répondants | 4 |
|---|-----------|--|----------|
| Je ressens la même motivation qui est de contribuer à l'éducation des générations futures avec des expériences qui ont renforcé ma motivation | 13 | L'attitude des parents me met mal à l'aise car les absences répétées et régulières ne sont pas signalées | 1 |
| Je ressens la même motivation qui est de contribuer à l'éducation des générations futures | 3 | Le retard de compréhension des enfants, l'agitation et les provocations des enfants, l'âge non requis de certains enfants | 1 |
| | | Le besoin de ces innocents, et leur envie d'apprendre, ne me motive plus | 1 |
| | | Je ne dirai pas renforcé, mais plutôt affaiblit car aujourd'hui l'enseignant a perdu sa valeur d'antan causée par le gouvernement à travers certains actes et décisions qui sont de nature à dévaloriser l'enseignant à cause de leur appartenance politique | 1 |

Ici, si une profonde motivation est démontrée dans les discours, celle-ci se base sur des éléments très génériques qui ne permettent pas vraiment d'identifier les ressorts de cette profonde envie de contribuer à éduquer les générations futures. Cette profonde envie provient-elle du contact avec les enfants, des dispositifs d'apprentissage mis en place, et si oui lesquels ? Là- encore, l'absence d'expérimentation des innovations par les groupes expérimentaux aurait certainement conduit à la production de témoignages plus épais liés à de vraies expériences de transformation au contact des élèves.

De plus, si les ressentis sont très positifs, les témoignages pointent toutefois quelques éléments d'appréciation qui restent négatifs :

1. *L'attitude des parents me met mal à l'aise car les absences répétées et régulières ne sont pas signalées*
2. *Le retard de compréhension des enfants, l'agitation et les provocations des enfants, l'âge non requis de certains enfants*
3. *Le besoin de ces innocents, et leur envie d'apprendre, ne me motive plus*
4. *Je ne dirai pas renforcé, mais plutôt affaiblit car aujourd'hui l'enseignant a perdu sa valeur d'antan causée par le gouvernement à travers certains actes et décisions qui sont de nature à dévaloriser l'enseignant à cause de leur appartenance politique*

4.1.5. Les constats transversaux de la recherche : la mise en contact avec les innovations a-t-elle jouée favorablement dans la volonté de se maintenir dans le métier ?

L'hypothèse principale de la recherche était que l'implication d'enseignants débutants au sein de collectifs apprenants dans le pilotage d'innovations transformant l'organisation des apprentissages en classe est une condition favorable pour le développement de leur motivation intrinsèque au travail car cette implication contribue au développement d'un agir professionnel en phase avec l'exercice réel du métier, et notamment en Afrique-Subsaharienne la prégnance de classes hétérogènes à effectifs pléthoriques. L'ensemble des constats dressés ne permettent de valider que partiellement cette hypothèse.

Constat n°10 : Les enseignants des groupes expérimentaux ont été capable de développer une réflexion critique sur la capacité de ces innovations à les aider, au moins en partie, à surmonter certaines difficultés dans l'exercice de leur métier

En effet, les enseignants du groupe expérimental ont exprimé un grand intérêt pour les innovations partagées. Trois éléments de preuves peuvent être mobilisés pour démontrer l'impact positif de cette mise en contact des innovations sur leur capacité à développer une motivation intrinsèque qui joue favorablement dans leur volonté de se projeter dans le métier :

Premièrement, les témoignages des enseignants du groupe expérimental au Togo démontrent qu'ils ont été sensibles au partage des innovations, et qu'ils ont été capables de développer une réflexion critique sur la capacité de ces innovations à les aider, au moins en partie, à surmonter certaines difficultés dans l'exercice de leur métier.

Ainsi, les témoignages des enseignants sensibilisés aux TPA à l'issue des GAP montrent qu'ils identifient clairement les enjeux et les conditions de réussite des TPA. Plus précisément, selon eux, la construction de textes libres telle que présentée dans la ressource vidéo pouvait être développée par une réflexion sur deux éléments devant faire l'objet d'investigations :

- la réduction de l'implication de l'enseignant, en donnant plus de responsabilités aux élèves, et en laissant à un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition (voir témoignages n°8 à 11)
- L'utilisation de différentes configurations, avec la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant et favoriser l'autonomie des élèves. (Voir témoignages n°12)

Ici, pour les enseignants débutants, deux enjeux apparaissent alors dans une pratique de classe : la question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, comme une question centrale pour eux pour leur entrée dans le métier. Cette réflexion irrigue leurs réponses. Ensuite, la nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération entre les élèves.

Deuxièmement, en plus de cette réflexion critique, certains enseignants ont exprimé la volonté d'expérimenter les TPA et à se projeter avec des initiatives concrètes ((voir témoignages n°12).

Ici, ces trois éléments constituent des signes intéressants du développement d'une motivation intrinsèque à travers le sentiment d'autonomie, qui joue dans l'intention de se maintenir dans le métier.

Il y a donc ici le présage d'un niveau de réflexion et d'anticipation intéressant pour leur entrée dans le métier, que l'on ne trouve pas dans les témoignages des enseignants des groupes témoins ayant bénéficié des GAP dans lesquels les innovations n'avaient pas été introduites. En quoi cette réflexion avancée des enseignants ayant bénéficié des TPA a-t-elle influencé leur volonté de se projeter dans le métier ?

Les résultats finaux de la recherche indiquent que ce lien n'a pas été facile à établir, et qu'aucune conclusion définitive ne peut être établie.

Constat n°11 : La réflexion jugée avancée des enseignants des groupes expérimentaux ne se traduit pas par une intention exprimée plus forte de rester dans le métier

En effet, la recherche démontre d'une part que le sentiment d'autonomie qu'il est possible d'identifier dans les témoignages des enseignants du groupe expérimental n'est que très limité car ils n'ont pas pu s'impliquer dans une mise en œuvre des TPA dans leur classe respective (cf. constat n°3). De plus, ce défaut d'expérimentation des TPA par les enseignants débutants n'a pas contribué à consolider les autres aspects de leur motivation intrinsèque, à savoir leur sentiment de maîtrise de leurs parcours professionnels, leur perception de la finalité globale de leurs actions ou encore leur capacité de se mettre en relation (cf. constats n°3, 4, 7). Il s'agit de nombreux aspects de la motivation intrinsèque qui n'ont pas été développés suffisamment car la mise en contact avec les TPA n'a pas donné lieu à l'émergence d'un réel terrain d'expérimentation.

Surtout, la réflexion jugée avancée des enseignants du groupe expérimental n'indique en rien une intention plus forte de rester dans le métier. Ainsi, dans les deux cohortes au Togo, le questionnaire et les entretiens finaux n'ont montré aucune différence significative résultant de la mise en contact avec les innovations dans l'intention des enseignants de rester ou non dans le métier.

Voici, dans les sites de Notsè et de Dapaong, les principales variables explicatives du non maintien dans le métier. Ces variables proviennent pour rappel d'une liste de 31 variables définies dans le cadre d'une revue de littérature complémentaire présentée dans la section méthodologique et ayant eu pour vocation de cibler de manière relativement exhaustive un certain nombre de raisons potentielles de démission et liées à la fois à des éléments de motivation intrinsèque et extrinsèque.

TAUX DE REPONSES PROBABLES ET POSSIBLES (CUMULEES) SUR LES 6 ITEMS IMPACTANT LE PLUS LE POTENTIEL D'ABANDON SELON LES ENSEIGNANTS INTERROGES (NOTSE)

| | |
|-----|---|
| 68% | Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas |
| 58% | La recherche d'un autre concours de la fonction publique |
| 47% | Une affectation dans une zone à risque |
| 42% | L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants |
| 42% | Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques |
| 42% | Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant |

TAUX DE REPONSES PROBABLES ET POSSIBLES (CUMULEES) SUR LES 6 ITEMS IMPACTANT LE PLUS LE POTENTIEL D'ABANDON SELON LES ENSEIGNANTS INTERROGES (DAPAONG)

| | |
|-----|---|
| 74% | Une affectation dans une zone à risque |
| 58% | La recherche d'un autre concours de la fonction publique |
| 58% | La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices |
| 58% | L'absence de perspectives d'évolution professionnelle |
| 58% | Exercice du métier trop intense, nécessitant de penser à trop de choses à la fois, travail sous pression avec trop de changements imprévisibles |
| 58% | Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques |
| 53% | Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas |
| 53% | L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants |
| 47% | Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant |

Conditions de motivation 

Conditions de motivation 

Ainsi, il est à noter également à Dapaong, comme à Notsè, que la distinction entre les motivations extrinsèques et intrinsèques ne semble pas déterminante dans les réponses obtenues, bien qu'à Dapaong, il y a un quasi doublement des motivations intrinsèques qui apparaissent comme un facteur d'abandon potentiel (l'absence de perspective d'évolution professionnelle, l'exercice du métier trop intense, et l'insuffisance de formation initiale et continue).

Au contraire, les éléments de motivation extrinsèque suivants polarisent les réponses dans les groupes, avec ou sans contact avec les innovations :

- Les conditions précaires et le salaire bas : 68% des enseignants de Notsè et 53% à Dapaong, déclarent que « Les conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas » constitueraient un motif probable (36%) ou possible (32%) d'abandon du métier, avec une plus forte valence sur une réponse probable. Dans la formulation il est à noter que ce sont les conditions de travail qui sont jugées comme précaires (logement, frais de déplacement, isolement en milieu rural ...) en raison d'un salaire insuffisant pour supporter ces contraintes budgétaires. Les entretiens montrent que la dimension symbolique du salaire ressort également compte tenu du manque de reconnaissance sociale alors évoqué.
- La recherche d'un autre concours de la fonction publique : avec 58% des enseignants à Notsè et à Dapaong qui déclarent que la recherche d'un autre concours de la fonction publique constituerait une opportunité d'évolution de carrière mais pas à l'interne.
- L'affectation dans une zone à risque : qui indique un stress qui produit potentiellement un obstacle prégnant au maintien dans le métier.

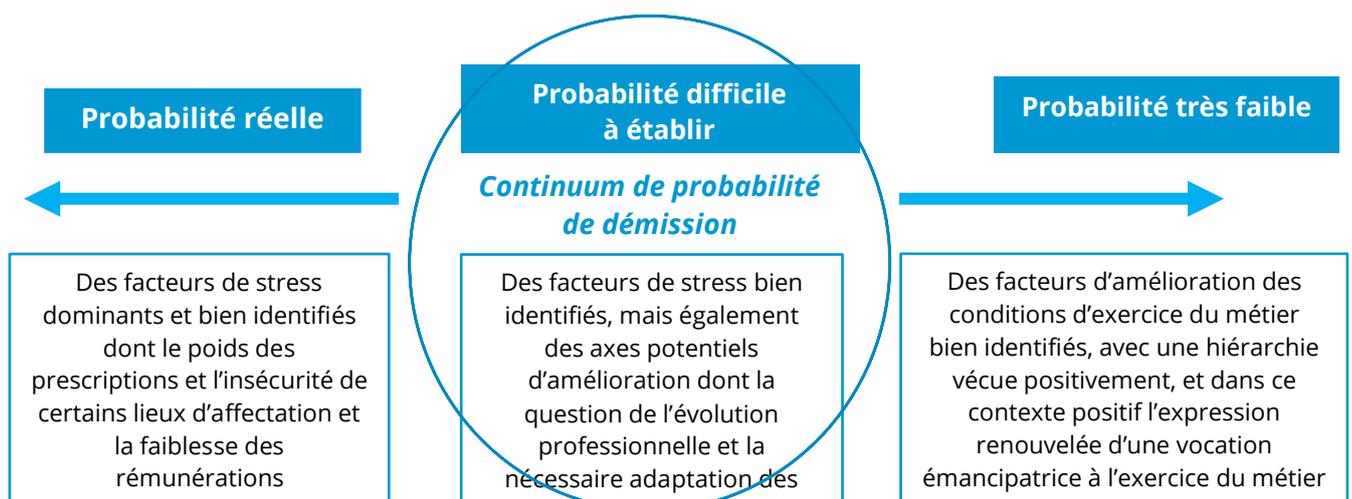
- En effet, 47% des enseignants de Notsè déclarent qu'« une affectation dans une zone à risque » constitueraient un motif probable (15%) ou possible (32%) d'abandon du métier, avec une plus forte valence sur une réponse probable.
- 78% des enseignants de Dapaong déclarent qu'« une affectation dans une zone à risque » constitueraient un motif probable (42%) ou possible (32%) d'abandon du métier, avec une plus forte valence sur une réponse probable. Le contexte géopolitique impacte naturellement cette donnée, nous l'avons vu en la comparant avec la situation de Notsè.

C'est une donnée dont il faudra analyser les conséquences sur le maintien dans le métier dès lors que ce sentiment d'insécurité peut recouvrir plusieurs dimensions qu'il n'a pas été possible d'explorer davantage. On peut cependant faire l'hypothèse que se dessine des réalités fort différentes entre l'exercice du métier d'enseignants en milieu urbain, et en brousse alors même que la gestion administrative des ressources humaines ne prend pas en compte cette dimension à sa juste valeur que ce soit en termes d'incitation ou de modalité spécifique de recrutement voir de statut (fonction publique d'état versus fonction publique territoriale).

Les entretiens ont permis de compléter ces constats. Les 10 enseignants interrogés ont notamment exprimé une envie potentielle de démission qui est lié à un stress s'appuyant sur des facteurs bien identifiés (déficit de formation, lourdeurs des prescriptions, difficultés matérielles, angoisse de l'affectation dû à l'insécurité hors des grandes villes) et donc étonnamment similaires à facteurs relevés par le groupe élargi ayant répondu aux questionnaires.

Parmi les 10 enseignants interrogés, qu'ils proviennent des groupes avec et ou sans contact avec les innovations, ce stress induit une disponibilité potentielle à la démission mais qui reste difficile à établir car les facteurs de stress restent compensés par un ressenti positif sur des collaborations entre pairs fructueuses (voir le tableau synthétique des monographies des répondants de Notsè et Dapaong en annexe 10), et une volonté d'entreprendre qui reste perceptible chez de nombreux entrants. La schématisation ci-dessous reprend graphiquement la complexité de cette analyse.

SYNTHESE DES CARACTERISTIQUES DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS
ET ANALYSE DES PROBABILITES DE DEMISSION DE DAPAONG



Constat n°12 : Le contact avec les innovations n'a pas joué favorablement dans la volonté de se maintenir dans le métier car les conditions de développement de ces innovations n'ont pas été réunies

Il est toutefois possible de suggérer que cette faible différence entre le groupe avec et le groupe sans contact avec les innovations dans leur volonté de se maintenir dans le métier est bien dû au fait qu'au Togo, les conditions de développement des innovations n'ont pas été en elles-mêmes optimales. Pour cela, il est possible de reprendre les témoignages des enseignants sur leur vécu des GAP.

Ces témoignages montrent que globalement, tous les enseignants expriment une insatisfaction vis-à-vis des GAP car jugés trop théoriques et éloignés des réalités de terrain. Par contre, les raisons de cette appréciation sont divergentes dans les groupes ayant en été en contact avec les innovations, et ceux qui ne l'ont pas été.

Les informations transmises par les formateurs du groupe témoin indiquent que le contenu de ces GAP portait essentiellement sur des thématiques jugées trop théoriques et trop éloignées des réalités du terrain par les enseignants des groupes témoins. Pour cela, il est possible de se reporter à l'annexe 5 qui retrace exhaustivement les arguments posés par les enseignants sur la pertinence des GAP. Si, pour tous les groupes, les contenus des GAP ont été jugés trop théoriques et éloignés des réalités de terrain, les raisons de cette appréciation sont toutefois divergentes dans les groupes ayant en été en contact avec les innovations, et ceux qui ne l'ont pas été.

- dans le groupe témoin n'ayant pas été mis en contact avec les TPA, les raisons du décalage des objets des GAP avec les réalités du terrain sont reliées au fait que les contenus des formations sont calés sur des modules associés à des connaissances académiques avec très peu de discussions pour construire des repères sur la manière d'articuler ces connaissances avec l'existence des classes pléthoriques
- dans le groupe ayant été sensibilisé aux TPA, les raisons du décalage des objets des GAP avec les réalités du terrain sont plutôt reliés au fait que la sensibilisation sur les TPA jugés très intéressants ne s'est pas associée avec un projet d'expérimentation sur le terrain, quand bien même c'est cette étape supplémentaire, qui aurait nécessité un suivi plus rapproché des formateurs, qui aurait été en mesure de modifier sensiblement la perception du travail réalisé dans les GAP et par là une construction d'une volonté plus forte de se maintenir dans le métier.

Conclusions et recommandations

L'hypothèse principale selon laquelle l'implication d'enseignants entrant dans le métier, au sein de collectifs apprenants dans le pilotage d'innovations transformant l'organisation des apprentissages en classe, constituerait une condition favorable pour le développement de leur motivation intrinsèque au travail, n'a pas été totalement démontrée.

En effet, cette implication devait contribuer au développement d'un agir professionnel en phase avec l'exercice réel du métier, et notamment en Afrique-Subsaharienne avec la prégnance de classes hétérogènes à effectifs pléthoriques.

Si une perception ambiguë des enseignants sur leurs marges de manœuvre, avec un certain poids de la hiérarchie, revient dans les discours, ces enseignants dès lors qu'ils sont contactés avec des innovations produisent une réflexion qui influence plutôt favorablement leur perception de leurs marges de liberté dans l'exercice de leur métier.

Cette mise en contact des enseignants avec les innovations ne leur ayant pas toutefois permis de construire une réelle capacité d'autonomie, cette sensibilisation n'ayant pas suffisamment été associée à des projets d'expérimentations concrètes dans les classes d'accueil, il a été fait l'hypothèse en cours de recherche que ce défaut expliquait la difficulté à démontrer l'hypothèse initiale en minimisant les effets de cette mise en contact jugée alors insuffisante. Ainsi, l'absence d'accompagnement par les formateurs pour expérimenter les innovations a généré un impact modéré sur la satisfaction professionnelle des enseignants mis en contact avec ces innovations.

Plus globalement, il apparaît que chez tous les enseignants impliqués dans cette recherche, les conditions d'enseignement génèrent effectivement une série de stress professionnels qui reste hors de portée des dispositifs d'accompagnement de proximité actuellement mis en œuvre, car des pratiques efficaces de supervision d'enseignants, engagés dans des expérimentations de projets innovants, incluent probablement un appui dans le temps allant au-delà de sessions ponctuelles de formations.

Il resterait à analyser les conséquences sur le maintien dans le métier dès lors qu'un sentiment d'insécurité peut recouvrir chez les enseignants plusieurs dimensions qu'il n'a pas été possible d'explorer davantage. On peut cependant faire l'hypothèse que se dessinent des réalités fort différentes entre l'exercice du métier d'enseignants en milieu urbain, et en brousse alors même que la gestion administrative des ressources humaines ne prend pas en compte cette dimension à sa juste valeur, que ce soit en termes d'incitation ou de modalités spécifiques de recrutement voire de statut (fonction publique d'état versus fonction publique territoriale).

On peut au final, à partir des données collectées, élaborer un certain nombre de repères au titre d'une approche diachronique⁶ des conditions de l'entrée dans le métier et son maintien, en distinguant ce qui semble se jouer avant l'entrée dans le métier, pendant et ensuite après cette entrée :

- Ce qui se joue avant d'entrée dans le métier : S'il n'est pas nécessaire de penser cette entrée dans le métier comme une vocation sacerdotale⁷, la juste mesure des contraintes liées aux conditions d'exercice du métier - notamment dans sa dimension relationnelle avec les enfants et leurs familles, mais aussi avec la hiérarchie - semble conditionner sensiblement le maintien dans le métier. Les motivations intrinsèques et extrinsèques se conjuguant toujours dans les horizons d'attentes des acteurs ...
- Ce qui se joue pendant l'entrée dans le métier : Une entrée par les innovations dans le métier d'enseignants passe par des temps significatifs d'appropriation de ces innovations dans un contexte de supervision rapprochée, le réel du métier étant construit sur des classes à effectifs pléthoriques avec des niveaux d'élèves hétérogènes, ce qui nécessite probablement de réinventer les modalités d'organisations des enseignements/apprentissages en abandonnant le modèle inadapté de la classe traditionnelle. Si cette question n'est pas travaillée prioritairement lors de la formation initiale des entrants dans le métier, le développement d'une souffrance professionnelle semble inéluctable ainsi que d'éventuels abandons.
- Ce qui se joue après l'entrée dans le métier : Un métier ça ne change pas par des injonctions descendantes ... c'est toujours une négociation réfléchie avec le réel sur la base d'un ajustement individuel donc singulier, mais aussi tout autant collectif dans le cadre d'une culture professionnelle et de ce qui se joue dans l'inter-personnel.

Cette étude démontre que les collectifs d'enseignants doivent pouvoir se construire dans une dynamique de partage d'expériences entre pairs élargie (enseignants, conseiller et inspecteurs) où les expérimentations sur des domaines le plus diversifiés possibles - car prenant en compte les spécificités territoriales - sont partagées d'abord localement avant toute tentatives de développement. Un premier repère a pu être ainsi élaboré à partir des témoignages des enseignants ayant été sensibilisés aux TPA au Togo. Tous sont unanimes pour dire que la sensibilisation sur les TPA a été intéressante, mais qu'il serait plus pertinent d'imaginer un accompagnement de proximité sur le long terme pour expérimenter l'intégration des TPA dans les pratiques de classe. Ces témoignages permettent alors de pointer les limites des pratiques d'accompagnement mis en place par les formateurs du groupe ayant bénéficié des TPA, mais aussi d'imaginer comment il serait possible d'aller au-delà.

⁶ Ici l'Approche diachronique de l'entrée dans le métier et son maintien" fait référence à l'étude des évolutions au fil du temps du processus d'entrée dans une profession, ainsi que des facteurs qui contribuent à maintenir une présence durable dans cette profession ou pas, ici le métier d'enseignants au Togo en 2024.

⁷ CF. Questionnaire inaugural.

Ainsi, la mobilisation de chercheurs en appui aux équipes de terrain constituerait probablement la voie royale de la nécessaire reconnaissance sociale de l'expertise d'une profession en profonde mutation. Cet accompagnement apparaît central dans cette mutation actuellement en cours dans les sociétés Africaines, comme partout ailleurs.

Faciliter une entrée dans le métier en aidant les néo-entrants à surmonter les difficultés liées aux classes pléthoriques et aux niveaux hétérogènes est une problématique résistante. Selon les trois principes issus de la théorie de la complexité d'Edgar Morin, on caractérisera en recherche en management public une problématique résistante c'est-à-dire un « wicked problem » lorsqu'on fait face à une situation :

- pour laquelle on manque des savoirs nécessaires pour l'aborder, d'où une incertitude prolongée sur le problème à traiter et les solutions possibles;
- dans laquelle de multiples acteurs sont concernés et ont des visions divergentes sur la nature du problème, d'où une imprévisibilité sur les stratégies que chacun adoptera;
- qui oblige à un traitement « transversal » bousculant les domaines réservés et divisions institutionnelles qui organisent traditionnellement l'action publique, d'où une incertitude et imprévisibilité sur les règles et les processus pour traiter du problème.

Dans un tel contexte d'incertitude et de résistance des problèmes, l'intervention se doit donc d'être pensée dans une démarche d'expérimentation et de tâtonnement étroitement supervisé dans le temps. Pour aller vers cette approche, l'équipe de recherche propose des recommandations sous forme de chantiers de travail au Ministère de l'Éducation du Togo.

Chantier N°1 : Densifier les pratiques de supervision d'enseignants pour faciliter une entrée dans le métier par les innovations

La mise en contact des enseignants aux TPA au Togo dans la recherche-action menée avec l'AUF-APPRENDRE confirme la pertinence d'une entrée par les innovations dans le métier d'enseignants, ce qui passe nécessairement par des temps significatifs d'appropriation de ces innovations dans un contexte de supervision rapprochée. C'est à ce niveau que les plus grandes limitations ont été rencontrées puisque les enseignants soulignent que l'appui des formateurs a été restreint à des regroupements pour « montrer comment on peut faire » et non pour « apprendre à faire ensemble ».

Ici, ce « faire ensemble » réinvente les pratiques de supervision, car elle implique d'imaginer plus de présence et d'appui de l'encadreur/formateur, une présence plus rapprochée du terrain, dans un temps plus long, quitte à restreindre les zones d'intervention en identifiant des pôles d'innovations pédagogiques.

Pourtant, cette densification des pratiques de supervision des enseignants semble fondamentale étant donné que les réalités difficiles du métier au Togo (classes à effectifs pléthoriques avec des niveaux d'élèves hétérogènes, notamment en milieu

rural) nécessitent probablement de réinventer les modalités d'organisations des enseignements/apprentissages en abandonnant le modèle inadapté de la classe traditionnelle hérité du colonialisme.

Si cette question n'est pas travaillée prioritairement lors de la formation initiale des entrants dans le métier, le développement d'une souffrance professionnelle semble inéluctable ainsi que d'éventuels abandons.

Il y a alors lieu de défendre le principe d'une action collective et inter-catégorielle, impliquant tout autant les enseignants, les encadreurs/formateurs, et les chercheurs, pour faire ensemble quelque chose sur lequel règne actuellement un principe d'incertitude à savoir comment accompagner des néo-entrants pour surmonter les réalités difficiles du métier ? Pour répondre à cette question il devient nécessaire et urgent de penser des innovations dans une démarche expérimentale et tâtonnante, avec un déjà là significatif en matière de TPA.

Avec l'appui d'un travail de recherche récent (BEGUE (2023), BEGUE et HUG, (2022))⁸, ce principe de densité appliqué à la supervision d'enseignants néo-entrants dans le métier dans le pilotage d'innovations peut se caractériser par les repères opérationnels suivants :

1. **Proximité malgré la distance** : Les équipes de supervision se doivent de chercher à maintenir une proximité y compris si nécessaire par des moyens numériques à distance, avec les enseignants sur le terrain. Cette proximité doit prendre le pas sur la distance physique, et la ligne rouge de la posture de supervision pourrait alors se verbaliser ainsi : « nous restons là, pas trop loin, pour vous aider à réfléchir sur vos tâtonnements ». Cette proximité peut s'appuyer activement sur les outils numériques disponibles sur de simples smartphones y compris les plateformes intensivement utilisées dans les contextes à faible débit comme WhatsApp, à la condition que ces outils soient effectivement des espaces de suivi d'initiatives concrètes et pas simplement des espaces pour échanger.
2. **Intervention priorisée** : la densité implique nécessairement de prioriser les interventions des encadreurs/formateurs notamment dans le contexte de faibles moyens. Le suivi d'enseignants néo-entrants dans le métier dans le pilotage d'innovations peut valablement se restreindre à quelques initiatives par circonscription, si possible à partir d'enseignants volontaires, à la condition que ces initiatives soient effectivement suivies dans le temps pour que la supervision

⁸ Voici les références complètes : Hug, T. & Begue, B. (2023). *Les effets du recours au numérique sur un dispositif d'intervention et de formation à la démarche de recherche-action de collectifs d'inspecteurs*, Revue Médiations et médiatisations, N°14, TELUQ.CA <https://doi.org/10.52358/mm.vi14.305> et Begue (2023). Étude de l'implication de cadres nationaux dans un programme d'appui au changement de l'IIEP-UNESCO Dakar, Mémoire soutenu avec l'Université de Cergy-Pointoise.

puisse produire des conditions favorables à la production de savoirs heuristiques sur l'incertitude de cette entrée et le maintien dans le métier par les innovations.

3. **Processus de dialogue et de confrontation** : si la supervision d'enseignants néo-entrants dans le métier par les innovations est nécessairement caractérisée par un principe d'incertitude c'est-à-dire des connaissances insuffisamment stabilisées, la complexité de l'intervention avec le tâtonnement qu'elle suppose nécessite d'imaginer un processus de dialogue et de confrontation fréquent avec les enseignants et leurs superviseurs. Il semble alors nécessaire de défendre l'idée d'un processus perlé d'auto-confrontations croisées (PPAC), tel que défendu dans nos travaux de recherche récents appliqués à des contextes similaires, pour permettre aux enseignants d'analyser leurs propres actions en dialogue avec leurs superviseurs. Ce PPAC se manifeste alors par la conduite de plusieurs séances de débriefings et si possible sur la base des traces des acteurs. Un nombre suffisant d'échanges est alors nécessaire pour imaginer ce qu'on veut expérimenter, réguler les actions en cours, et analyser à posteriori les résultats obtenus. Il s'agit donc de suivre avant, pendant et après et c'est alors le caractère ternaire de ce suivi qui fonde l'efficacité d'une supervision dans un contexte d'incertitude et de connaissances en construction.
4. **Réactivité et délais courts** : les séances organisées par les superviseurs sont alors construites comme des débriefings organisés le plus possible dans des délais très rapprochés, car c'est cette réactivité qui permet une adaptation rapide aux besoins des enseignants dans leur initiation de recherche.

Chantier N°2 : Développer des espaces d'analyses de pratiques centrés sur des expérimentations d'innovations pédagogiques avec un suivi dans le temps

Cette étude démontre que les collectifs d'enseignants doivent pouvoir se construire dans une dynamique de partage d'expériences entre pairs élargie (enseignants, conseiller et inspecteurs), partage centré sur des expérimentations sur des domaines le plus diversifiés possibles – car prenant en compte les spécificités territoriales – et qui doivent être partagées d'abord localement avant toute tentatives de développement.

Un premier repère a pu être ainsi élaboré à partir des témoignages des enseignants ayant été sensibilisés aux TPA au Togo. Tous sont unanimes pour dire que la sensibilisation sur les TPA a été intéressante, mais qu'il serait plus pertinent d'imaginer un accompagnement de proximité sur le long terme pour expérimenter l'intégration des TPA dans les pratiques de classe et si possible avec la mobilisation de chercheurs en appui aux équipes de terrain. Cet accompagnement apparaît central dans cette mutation actuellement en cours dans les sociétés Africaines, comme partout ailleurs.

Il est possible de retirer des témoignages des néo-entrants des repères permettant de construire un protocole type de mise en place des Groupes d'Analyses des Pratiques professionnelles (GAP) autour d'une démarche de type **PPAC** en appui à l'expérimentation d'innovations pédagogiques contextualisées.

Ce protocole repose alors sur les étapes clefs suivantes, qui justifient un véritable travail de recherche-action ultérieur à réitérer à partir des constats de la présente enquête :

- **Étape 1 : analyse des problématiques de terrain ressortant des discours des acteurs**

Élément de justification provenant du corpus : les enseignants interrogés soulignent que les GAP n'abordent pas suffisamment la question des effectifs pléthoriques, et que les repères des formateurs sont inadaptés pour des contextes spécifiques ou l'intervention est plus difficile (contexte rural ou les enseignants sont moins nombreux par école, barrière de la langue).

Repère pour un protocole type : ici, il semble qu'un protocole plus efficient pour la mise en place de GAP passe nécessairement par une étape préalable pour documenter précisément le contexte des classes des enseignants participant au GAP.

Cette documentation du contexte peut alors passer par :

- Un **questionnaire de contexte** sur des données quantitatives (nombre d'enseignants, effectifs de classe, profession des parents, nature de la classe (jumelée) etc...) et qualitatives (difficulté, situations et ou pratiques qui méritent une discussion dans le GAP).
- Un **questionnement holistique** visant à problématiser les attentes concrètes des enseignants participant au GAP à partir du réel des classes : ce questionnement peut alors se fonder sur la formulation d'hypothèses de manière à éclaircir les problématiques de terrain qui feront l'objet de l'analyse.

- **Étape 2 : mise en place d'interventions sur le terrain**

Élément de justification provenant du corpus : les enseignants interrogés soulignent l'importance d'une d'articulation des séances avec des mises en pratique sur le terrain, ce qui a été particulièrement important pour les TPA dont les enseignants ont dit qu'il s'agissait d'une conditionnalité importante pour l'intégration de ces innovations dans leur classe.

Repère pour un protocole type : ici, en suivant les témoignages des répondants, un protocole plus efficient pour la mise en place de GAP passe nécessairement par une « mise en pratique » des résultats des formations théoriques, et un suivi par les formateurs.

Cette « mise en pratique » peut passer par une décision, au sein du groupe, d'un certain nombre d'expérimentations en nombre restreint de manière à permettre un suivi efficient du GAP. Pour imaginer le contenu de ces expérimentations potentielles, il est possible de repartir des témoignages des répondants avec deux objets ciblés : la mise en place de fichiers autocorrectifs et la production de textes libres. Pour chacun de ces objets, il serait possible d'imaginer qu'un ou plusieurs enseignants se porte volontaire pour tester un protocole dans sa propre classe, autour d'un certain nombre de repères qui pourraient être préalablement discutées dans le GAP. Un tel protocole serait aisé à mettre en place pour les textes libres, qui ne nécessitent aucune ressource particulière. Par contre, la mise en place de fichiers-autocorrectifs serait plus délicate étant donné les ressources didactiques importantes qu'elles impliquent. Il serait toutefois possible d'imaginer qu'un projet d'expérimentation puisse être décidé dans le cadre d'un projet pilote dans une zone très restreinte.

- **Étape 3 : évaluation en cours et à posteriori des interventions sur le terrain**

Élément de justification provenant du corpus : les enseignants soulignent l'importance d'un suivi des formateurs des retours sur le terrain, suivi qui n'est possible selon qu'eux que si un temps suffisant est accordé au processus.

Repère pour un protocole type : ici, il semble nécessaire de défendre le principe d'une alternance entre des sessions d'analyses de pratiques associées à des expérimentations sur le terrain, elles-mêmes faisant l'objet d'une évaluation idéalement en cours et à posteriori dans le GAP. Ainsi, pour reprendre l'exemple précédent, il serait possible d'imaginer que des expérimentations de dispositifs de production de textes libre et d'utilisation de fichiers autocorrectifs puisse faire l'objet d'une, de deux voir de plusieurs séances de suivi au sein du GAP avec un questionnaire pour à la fois décrire ce qui est fait, ce qui est difficile et mérite réflexion, ce qui peut être réguler ou tester à nouveau si de nouvelles hypothèses de travail sont émises.

C'est alors cette évaluation qui structure le GAP comme espace d'échange collaboratif, et résolument axé sur l'analyse de dispositifs avec un potentiel innovant car intégré aux réalités de terrain et mise en place par les acteurs de terrain dans une approche expérimental c'est-à-dire dans une démarche de tâtonnement (puisque l'objet est

insuffisamment stabilisé). C'est cette démarche de tâtonnement qui est à la source du processus innovant car elle est susceptible de produire des savoirs nouveaux produisant une bifurcation dans les manières de faire. La difficulté de ce tâtonnement est alors de se développer dans le cadre d'un appui par les pairs et si possible avec un suivi des équipes d'accompagnement.

Chantier N°3 : Prendre en compte les réalités des terrains d'affectation dans le cadre d'une gestion différenciée des ressources humaines

Il se dessine des réalités fort différentes entre l'exercice du métier d'enseignants en milieu urbain, et en milieu rural alors même que la gestion administrative des ressources humaines ne prend pas en compte cette dimension à sa juste valeur, que ce soit en termes d'incitation ou de modalité spécifique de recrutement voire de statut.

Synthèse des résultats

5.1. Les questions de recherche-action

Constat n°1 : une perception ambiguë des enseignants sur leurs marges de manœuvre, avec un poids de la hiérarchie qui revient dans les discours.

Constat n°2 : les enseignants en contact avec les innovations produisent une réflexion qui influence favorablement leur perception de leurs marges de liberté dans l'exercice de leur métier à la suite des sensibilisations organisées.

Constat n°3 : la mise en contact des enseignants avec les innovations ne leur a pas permis de construire une capacité d'autonomie car la sensibilisation ne s'est pas associée à des projets d'expérimentations dans les classes d'accueil.

Constat n°4 : qu'ils aient été ou non en contact avec les innovations, les enseignants sont majoritaires à souligner les effets limités des stages et des groupes d'analyses de pratiques (GAP) pour les aider à consolider leurs parcours professionnels

Constat n°5 : l'absence d'accompagnement par les formateurs pour expérimenter les innovations a généré un impact modéré sur la satisfaction professionnelle des enseignants mis en contact avec les innovations.

Constat n°6 : chez tous les enseignants, les conditions d'enseignement génèrent un stress qui reste hors de portée des dispositifs d'accompagnement de proximité actuellement mis en œuvre

Constat n°7 : des pratiques efficaces de supervision d'enseignants engagés dans des expérimentations de projets innovants incluent nécessairement un appui dans le temps allant au-delà de sessions ponctuelles de formations.

Constat n°8 : La mise en contact avec les innovations n'a pas eu un rôle significatif pour construire un collectif apprenant car il n'y a pas eu d'expérimentations des innovations par les enseignants débutants

Constat n°9 : La mise en contact avec les innovations n'a pas généré une différence significative dans la perception par les enseignants de la finalité globale de leurs actions car les innovations n'ont pas été mises en œuvre

5.1.1. Les facteurs potentiels d'abandon dans les représentations des acteurs de terrain

Constat n°10 : Les enseignants des groupes expérimentaux ont été capable de développer une réflexion critique sur la capacité de ces innovations à les aider, au moins en partie, à surmonter certaines difficultés dans l'exercice de leur métier

Constat n°11 : La réflexion jugée avancée des enseignants des groupes expérimentaux ne se traduit pas par une intention exprimée plus forte de rester dans le métier

Constat n°12 : Le contact avec les innovations n'a pas joué favorablement dans la volonté de se maintenir dans le métier car les conditions de développement de ces innovations n'ont pas été réunies

Annexes

Annexe n°1 : liste des participants dans les deux sites

Voici maintenant la liste complète des enseignants ciblés et répartis selon leur site.

- Site de Dapaong

Groupe témoin B

Réfèrent équipe projet **M. Paka Tanang**
Formateur associé (enquêteur) **Mme Pinalinan Mangamara**

RECHERCHE-ACTION APPRENDRE (Togo & Niger) Liste des entrants rattachés à l'ENI de Notsè (Togo)

1 groupe témoin « B » constitué de 25 Bêves-maitres à l'ENI de Notsè (Togo) bénéficiant de classes d'accueil dont l'organisation classique des enseignements-apprentissages est majoritairement fondée sur le registre de la « classe dialoguée »

| N° | Noms et Prénoms | sexe | Pays | Région | Age | Ecole d'affectation | Classe tenue | Canton /commune | Distance Ecole <-> ENI (A/R en km) | Situation maritale | Nombre d'enfants | Position dans la fratrie | Profession parents | Niveau d'étude des parents | Niveau d'étude EM | Hébergement | Téléphone | E-Mail |
|----|---------------------------------|------|------|--------|-----|------------------------|--------------|-----------------|------------------------------------|--------------------|------------------|--------------------------|--------------------|----------------------------|-------------------|-------------|-----------|--------|
| 1 | ADZA Komi Edem | M | Togo | Haho | 34 | EPP ADEKPE GADA-COPE | CE2 | Haho3 | 13 | M | 3C | | CULTIVATEURS | BAC AU GHMANA | TERMINALE | Privé | 91845523 | |
| 2 | AKAPO Okimilno | M | Togo | Haho | 34 | EPP KPEDOME/B | CE1 / CE2 | Haho3 | 5 | M | 0 | | CULTIVATEURS | 4e | BAC2 | Privé | 90097102 | |
| 3 | AKATIA Anadi | M | Togo | Haho | 39 | EPP AMAKPAPE/A | CM1 | Haho3 | 5 | M | 3 | | CULTIVATEURS | ILLETRES | BEPC | Privé | 91202694 | |
| 4 | AKOJO NENAKPADE Yawo | M | Togo | Haho | 37 | EPP AMAKPAPE/B | CP2 | Haho1 | 20 | C | 0 | | Ménagère | CM2 | BAC+1 | Privé | 97781034 | |
| 5 | AMETEFE Abravi Aféfa | F | Togo | Haho | 48 | EPP SANTE | CE1 | Haho1 | 3 | C | 1 | | CULTIVATEURS | 5e | BAC2 | Privé | 92869793 | |
| 6 | ATCHOU Kodjovi | M | Togo | Haho | 36 | EPP AGBATITOE/A | CM1 | Haho3 | 15 | M | 3 | | CULTIVATEURS | ILLETRE | BEPC | Privé | 92255713 | |
| 7 | BISSALOWE Mahabida Jessi-claude | M | Togo | Haho | 30 | EPP GUEDEGLELE/B | CE1 | Haho1 | 22 | C | 2 | | COMMERCANTE | ILLETRE | BAC | Privé | 92025083 | |
| 8 | DEKOU Komlan | M | Togo | Haho | 37 | EPP KPELE/C | CM1 | Haho1 | 10 | M | 1 | | CULTIVATEURS | ILLETRE | BAC2 | Privé | 90735128 | |
| 9 | DOKU Midoj Komlanvi | M | Togo | Haho | 31 | EPP CAMP NOTSE/C | CM2 | Haho1 | 3 | M | 2 | | CULTIVATEURS | ILLETRES | BAC2 | Privé | 91535719 | |
| 10 | GOVE Akosswa Dovené | F | Togo | Haho | 33 | EPP ATCHAVE/B | CP1 | Haho1 | 14 | M | 0 | | Ménagère | ILLETRE | BAC2 | Privé | 91011193 | |
| 11 | KAMALA Donga | F | Togo | Haho | 29 | EPP DAKPOU/A | CP2 | Haho1 | 2 | M | 1 | | ENSEIGNANT | PREMIERE | BAC2 | Privé | 92023614 | |
| 12 | KOSSI Komlabé | M | Togo | Haho | 33 | EPP DALIA-DIERE | CP1 | Haho1 | 20 | M | 4 | | Géomètre | LICENCE | BAC2 | Privé | 91359452 | |
| 13 | KOSSIVI Abavi Elom | F | Togo | Haho | 44 | EPP CAMP/C | CP2 | Haho1 | 3 | VEUVE | 4 | | COUTURIERE | CM1 | BEPC | Privé | 90995895 | |
| 14 | KOUGBANI Komi | M | Togo | Haho | 39 | EPP GUEDEGLELE/A | CM1 | Haho1 | 18 | M | 4 | | Ménagère | CE2 | BAC2 | Privé | 90478594 | |
| 15 | KOUMA Akoyi | F | Togo | Haho | 29 | EPP ATTISOHOEDIEKLOE/A | CP1 | Haho1 | 13 | C | 0 | | Ménagère | CEPD | BAC2 | Privé | 9063237 | |
| 17 | MTOSSAGOLU Batama | M | Togo | Haho | 32 | EPP SAMATA-COPE | CM1/CM2 | Haho1 | 12 | C | 3 | | CULTIVATEURS | 4e | BAC2 | Privé | 9285941 | |
| 16 | MEGBAYOWO Af | F | Togo | Haho | 49 | EPP BAKO-COPE | CP1 | Haho3 | 17 | M | 3 | | Ménagère | ILLETREE | TERMINALE | Privé | 91526016 | |
| 18 | NYOUBINE Yandaki | M | Togo | Haho | 31 | EPP TSAVE/B | CE1 | Haho1 | 20 | M | 1 | | Ménagère | ILLETREE | BAC2 | Privé | 91203647 | |
| 19 | ODJOURA Komlanvi | M | Togo | Haho | 34 | EPP TODDAME-ATIMARIZO | CE1 | Haho1 | 14 | M6 | 6 | | ENSEIGNANT | BEPC | BAC2 | Privé | 90902616 | |
| 20 | PATCHALI Tra | M | Togo | Haho | 29 | EPP TSAVE/B | CE2 | Haho1 | 20 | C | 0 | | CULTIVATEURS | CM2 | BAC2 | Privé | 91242183 | |
| 21 | POTOND Tchangaye Essoharam | M | Togo | Haho | 31 | EPP BALE-COPE | CM2 | Haho3 | 20 | M | 1 | | Ménagère | ILLETREE | BAC2 | Privé | 91096504 | |
| 22 | QUIST Ayawo Dala | F | Togo | Haho | 39 | EPP BEAUVOISIN/B | CE2 | Haho1 | 20 | C | 3 | | Ménagère | 4e | TERMINALE | Privé | 90904085 | |
| 23 | SAMBOU Kossi | M | Togo | Haho | 29 | EPP KPELE/C | CP1 | Haho1 | 10 | C | 0 | | Ménagère | ILLETREE | BAC2 | Privé | 92449103 | |
| 24 | SANOU Kokoou Felix | M | Togo | Haho | 30 | EPP AMAKPAPE/A | CP1 | Haho1 | 20 | C | 1 | | RETRAITE | BEPC | BAC2 | Privé | 92673599 | |
| 25 | TOMY Kokoou Tsoekewu | M | Togo | Haho | 36 | EPP LOGOPE | CP2 | Haho1 | 18 | C | 0 | | Sécurité | 3e | PREMIERE | Privé | 91534728 | |

- Site de Notsè

Groupe témoin B'

Réfèrent équipe projet **M. Sankardja Kpandja**
Formateur associé (enquêteur) **M. N'Nanie Nilar**

RECHERCHE-ACTION APPRENDRE (Togo & Niger) Liste des entrants rattachés à l'ENI de Dapaong (Togo)

1 groupe témoin « B' » constitué de 25 Bêves-maitres à l'ENI de Dapaong (Togo) bénéficiant de classes d'accueil dont l'organisation des enseignements-apprentissages est fondée sur une innovation expérimentale : les techniques de pédagogie active (TPA)

| N° | Noms et Prénoms | sexe | Pays | Région | Age | Ecole d'affectation | Classe tenue | Canton / commune | Distance Ecole <-> ENI (A/R en km) | Situation maritale | Nombre d'enfants | Position dans la fratrie | Profession parents | Niveau d'étude des parents | Niveau d'étude EM | Hébergement | Téléphone | E-Mail |
|----|----------------------------|------|------|---------|-----|------------------------|--------------|------------------------|------------------------------------|--------------------|------------------|--------------------------|--------------------|----------------------------|-------------------|-------------|------------|------------------------|
| 1 | AYENA Modjiba | F | Togo | SAVANES | 31 | EPP TOAGA-CENTRE/B | CP2 | TOAGA | 26 | | | | | | BAC II | privé | 91050465 | |
| 2 | BAYRIGA Mikagou | F | Togo | SAVANES | 39 | EPP NAMBONGA-BAS | CE1 | KANTINDI | 26 | | | | | | BEPC | privé | 91247722 | |
| 3 | BATCHASSI Mangliwé | M | Togo | SAVANES | 38 | EPP TAMPRENA | CP1 | PANA | 36 | | | | | | BEPC | privé | 91358941 | |
| 4 | BLAKI Niamé Célestine | F | Togo | SAVANES | 34 | EPP NAMON-DOUGBA/A | CP1 | NANEROU/ TONE 2 | 18 | | | | | | BAC II | privé | 93 139 435 | |
| 5 | BODE Redjib | M | Togo | SAVANES | 33 | EPP WORGOU/B | CP2 | DAPAONG/ TONE 1 | 8 | | | | | | BAC II | privé | 91254660 | |
| 6 | DAGADOU Afivi Mawpenco | F | Togo | SAVANES | 28 | EPP DAFANPERGOU/C | CP2 | DAPAONG | 12 | | | | | | BAC II | privé | 93148447 | |
| 7 | DAGOUNDI Bankissou | F | Togo | SAVANES | 34 | EPP DAFANPERGOU/A | CE1 | DAPAONG | 12 | | | | | | BAC II | privé | 90516115 | |
| 8 | DIAMOANE Pakéyendou | M | Togo | SAVANES | 28 | EPP NACRE 1 | CM2 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 45 | | | | | | BEPC | Privé | 92924498 | |
| 9 | DOUGBA Aka Sylvie | F | Togo | SAVANES | 29 | EPP TANTIGOU-BARRAGE/B | CM1 | DAPAONG/ TONE 1 | 16 | | | | | | BAC II | privé | 93 422 573 | |
| 10 | DOURMA Dénadama | F | Togo | SAVANES | 40 | EPP CAMP-GENDIRMERE/B | CE3/B | DAPAONG | 6 | | | | | | BEPC | privé | 92715467 | |
| 11 | DOUTI Bamdogin Yendoubiame | F | Togo | SAVANES | 33 | EPP NOUN | CE2 | DAPAONG | 17 | | | | | | BAC II | privé | 93215468 | |
| 12 | DOUTI Sajané | F | Togo | SAVANES | 37 | EPP MABANGOU-EST | CP1 | DAPAONG | 33 | | | | | | BEPC | privé | 91668906 | |
| 13 | GNOME Tokimbandja | M | Togo | SAVANES | 41 | EPP CAMP-GENDIRMERE/B | CE3/A | DAPAONG | 6 | | | | | | CEPD | privé | 70203667 | |
| 14 | GNONDO Semkian | M | Togo | SAVANES | 35 | EPP TIMANGLÉ | CE | DAPAONG/ TONE 1 | 20 | | | | | | BAC II | privé | 91791549 | |
| 15 | KABA M'amba | F | Togo | SAVANES | 49 | EPP TANTIGOU-PELHIE | CP2 | DAPAONG/ TONE 1 | 16 | | | | | | BEPC | privé | 91 866 137 | nouloud@boomaregna.com |
| 16 | KANWATE Yso | M | Togo | SAVANES | 29 | EPP TANIKADG | CP1 | DAPAONG/ TONE 1 | 20 | | | | | | BAC II | Privé | 91215191 | |
| 17 | LARE Minibé | M | Togo | SAVANES | 36 | EPP TONTE/B | CP1 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 23 | | | | | | BEPC | Privé | 91207785 | |
| 18 | LARE N'karjé | M | Togo | SAVANES | 38 | EPP NAKPATANGUÉ | CP2 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 35 | | | | | | BAC II | privé | 91371572 | |
| 19 | LARE Wane Millebe | M | Togo | SAVANES | 35 | EPP MANOME/A | CP1 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 47 | | | | | | BAC II | privé | 98070220 | |
| 20 | MAADJAMIE Kouma | M | Togo | SAVANES | 43 | EPP DAFANPERGOU/B | CM1 | DAPAONG | 12 | | | | | | CEPD | privé | 93494609 | |
| 21 | MASSASSABA Sabritou | F | Togo | SAVANES | 31 | EPP MORODJAN | CM1 | NANEROU/ TONE 2 | 37 | | | | | | BAC II | Privé | 91425354 | |
| 22 | MAGSINA Fabréto | F | Togo | SAVANES | 29 | EPP GZANI | CP1 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 50 | | | | | | BAC II | privé | 76488999 | |
| 23 | TOGOSOU Akossava | F | Togo | SAVANES | 42 | EPP NIOUKOURMA/B | CP1/CP2 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 20 | | | | | | BEPC | privé | 91534312 | |
| 24 | YEMPARBOU Ana | F | Togo | SAVANES | 29 | EPP DIABARGOU/B | CE2 | DAPAONG/ TONE 1 | 14 | | | | | | BEPC | Privé | 91618261 | |
| 25 | YEMPARBOU Trai | F | Togo | SAVANES | 32 | EPP TOULONGA/A | CP2 | EPP NIOUKOURMA/ TONE 3 | 15 | | | | | | BEPC | privé | 92632946 | |

Annexe n°2 : le questionnaire inaugural et la synthèse des réponses

L'outil utilisé

Questionnaire n°1 à destination des 100 enseignants faisant partie des cohortes de la recherche-action

Bonjour à tous,

Ce questionnaire vous est destiné, que vous soyez enseignant stagiaire (Niger) ou nouvellement entrant dans le métier (Togo). Vous avez été désigné par votre administration pour participer anonymement à cette recherche-action. Au travers de cette initiative conduite par une équipe de recherche, nous avons pour objectif d'établir un premier contact avec vous par l'intermédiaire d'un formateur qui a directement participé à votre identification. Toutes les données collectées seront systématiquement anonymées. Vous pouvez à ce stade exprimer votre refus de participer à cette recherche en le signifiant à votre formateur désigné. Dans le cas où vous accepteriez de participer à cette recherche vous serez associé à la réflexion par l'intermédiaire d'une participation à des séances d'analyses de pratiques professionnelles et à des questionnaires jusqu'en juin 2023.

Les premières questions ci-dessous serviront à la fois à établir un premier contact avec vous mais aussi et surtout d'apprécier votre perception de votre entrée dans le métier d'enseignant, ce qui guidera très fortement notre travail de recherche. Nous vous remercions d'avance de bien vouloir prendre le temps de répondre aux questions suivantes, qui ne devraient pas vous prendre plus d'une demi-heure (formulaire de réponse au verso de cette feuille).

Merci d'avance,

Question n°1 : Pourriez-vous nous dire en quelques mots quelles ont été vos motivations pour entrer dans le métier d'enseignant ?

Question n°2 : Avez-vous une expérience professionnelle antérieure et si oui laquelle ?

Question n°3 : À ce stade de votre entrée dans le métier, comment vous projetez-vous dans ce métier ? y-a-t-il des difficultés que vous allez ou avez déjà rencontrées ?

Question n°4 : Quelles sont les questionnements que vous aimeriez nous partager concernant votre entrée dans le métier ?

Question n°5 : Quelles sont les attentes que vous auriez envers votre employeur c'est-à-dire l'état ?

Question n°6 (optionnel) : À ce stade, quelles sont les informations que vous souhaiteriez avoir sur ce projet de recherche auquel vous allez participer dans le cadre de votre année de stage (Niger) ou dans le cadre de votre entrée directe dans le métier (Togo) ?

Synthèse de l'analyse des réponses au questionnaire inaugural (Togo et Niger⁹)

Les réponses au questionnaire inaugural ont été traitées à partir d'une catégorisation à postériori synthétisant les éléments significatifs contenus dans les réponses aux 6 questions ouvertes. Au Togo la base de données est au final constituée de 50 répondants, comme au Niger. L'application FMPRO a été utilisée pour automatiser le traitement statistique des données.

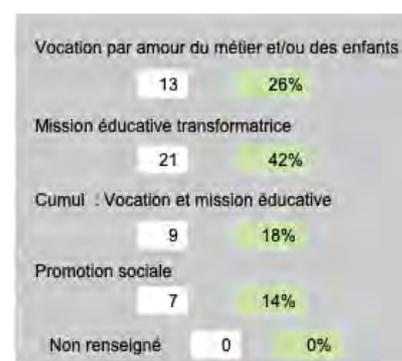
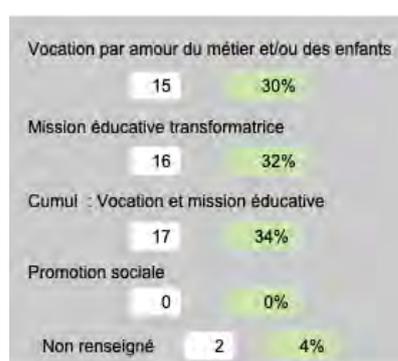
Rappel : Enfin pour chaque sous-groupe il est important que le formateur référent associé puisse être en contact direct avec les entrants dans le métier.

Question n°1 : Pourriez-vous nous dire en quelques mots quelles ont été vos motivations pour entrer dans le métier d'enseignant ?

TOUS (100 répondants)
répondants)

TOGO (50 répondants)

NIGER (50



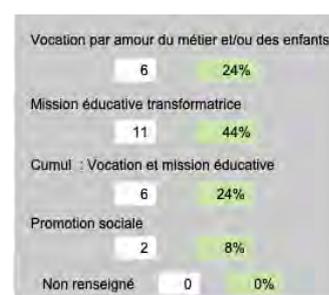
Commentaires : Il est à noter le fort taux de motivations intrinsèques liées à une vocation d'enseigner et de former les futurs citoyens (91% des répondants). On distingue toutefois deux différences entre les deux pays, avec 14% d'intérêt pour une promotion sociale au Niger et 42% de motivation liée à une mission éducative et transformatrice de la société, qui prend pour cette dernière une valeur un peu moindre au Togo au bénéfice d'une part plus grande pour une vocation éducatrice.

TOGO
TPA (25)

NIGER
TPA (25)

NIGER
AMET (25)

NIGER
AMET (25)



⁹ Les travaux au Niger n'ont pas pu aboutir.

Commentaires : On retrouve dans le sous-groupe Niger/AMET l'émergence de la valence de promotion sociale identifiée plus haut pouvant de fait représenter le risque d'un biais dans la constitution de l'échantillon d'entrants dans le métier. Toutefois, les acteurs concernés au Niger (6 sur 7) évoquent notamment la noblesse du métier ce qui au final peut être associé à un des éléments d'une vocation d'enseignant.

En conclusion, les 4 sous-groupes de l'échantillon semblent relativement homogènes quant à l'expression de leur motivation à entrer dans le métier. La double dimension éducative et transformatrice de la société est globalement très dominante.

Question n°2 : Avez-vous une expérience professionnelle antérieure et si oui laquelle ?

TOUS (100)



TOGO (50)



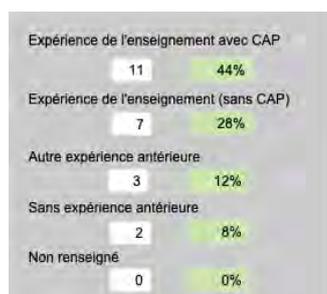
NIGER (50)



Commentaires : Le recrutement et la situation statutaire des entrants dans le métier sont très différents dans les deux pays. Au Niger les élèves-maîtres des deux sous-groupes sont majoritairement nouveau dans le métier (88% sans expérience professionnelle antérieure) tandis qu'au Togo, l'État a recruté sur concours des anciens enseignants volontaires ayant le CAP (48%) ou une expérience professionnelle de l'enseignement (30%). On peut donc faire l'hypothèse que ces personnels néo-titulaires au Togo ont une meilleure lisibilité sur le déroulé de leur carrière et les réalités du terrain des écoles que les élèves-maîtres du Niger.

TOGO

TPA (25)

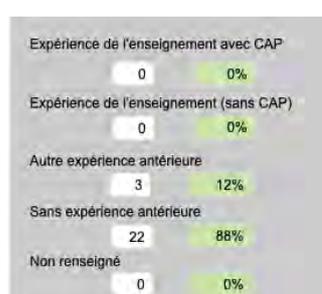


NIGER

TPA (25)



AMET (25)



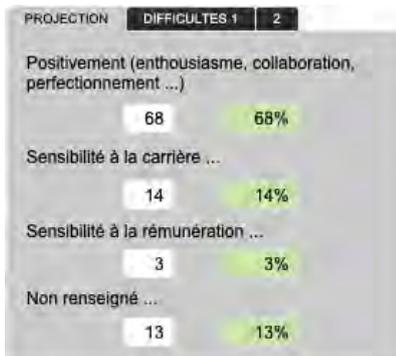
AMET (25)



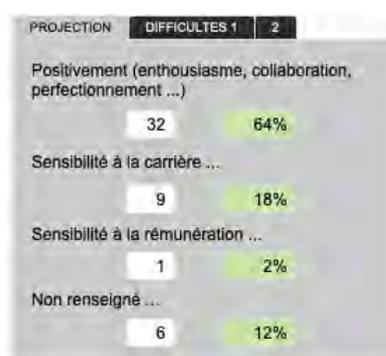
Commentaires : Au Togo comme au Niger les deux sous-groupes semblent suffisamment homogènes.

Question n°3a : À ce stade de votre entrée dans le métier, comment vous projetez-vous dans ce métier ?

TOUS (100)



TOGO (50)



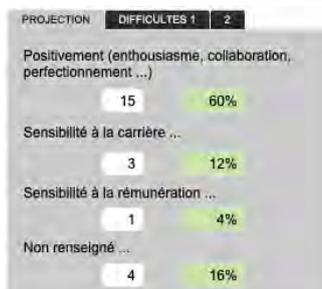
NIGER (50)



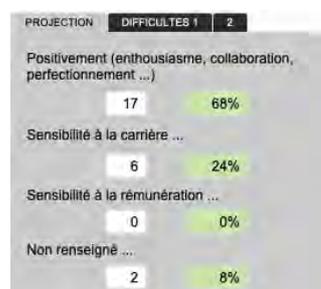
Commentaires : Globalement, cette question souligne le caractère positif dominant d'une projection dans le métier, avec un nombre significatif d'acteurs d'ores et déjà impliqué dans une dynamique professionnelle bien que la question financière soit déjà présente, y compris pour financer les déplacements nécessaires pour rejoindre le centre de formation au Niger. Au Niger, et dans une moindre mesure au Togo, on note une approche résolument positive (72%), tandis que des questions liées au déroulement de la carrière émergent d'ores et déjà dans les réponses du Togo (18%). Ces questions recouvrent la volonté de monter dans les échelons, de faire une carrière complète et d'une évolution dans la carrière, enfin plus marginalement une inquiétude quant à la perception du salaire. Une autre donnée est à prendre en compte : le taux de non réponse (13%) car cela peut cacher des inquiétudes non verbalisées. On pourrait ainsi identifier ces participants et revenir vers eux ultérieurement, par exemple après les premiers stages d'immersion au Niger, pour allonger spécifiquement le questionnaire.

TOGO

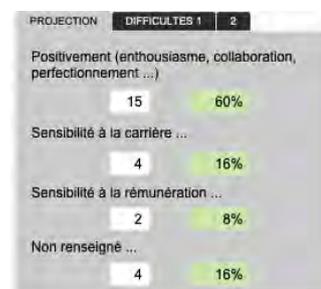
TPA (25)



TPA(25)



AMET (25)



NIGER

AMET (25)



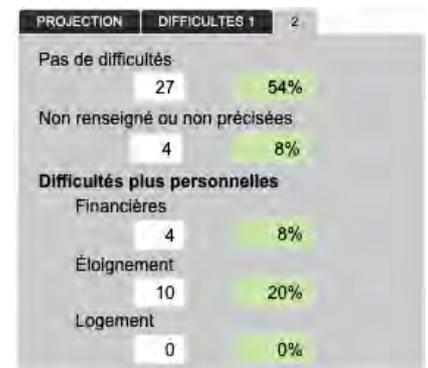
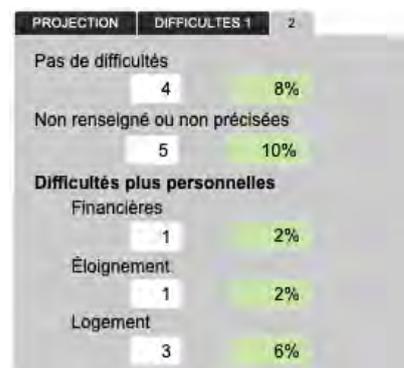
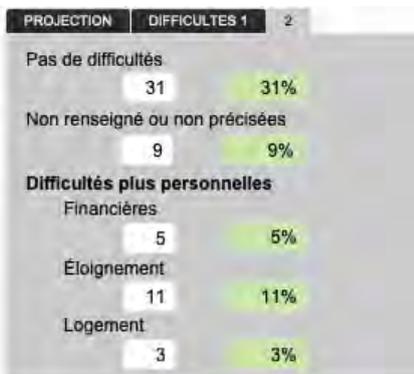
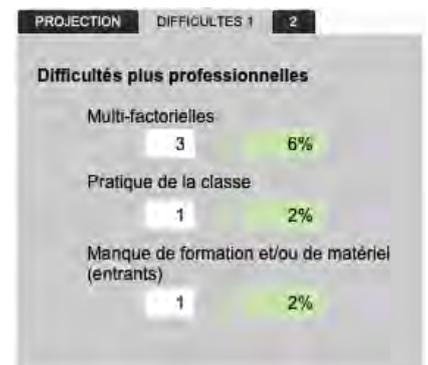
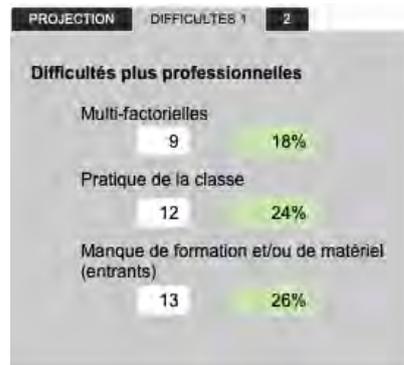
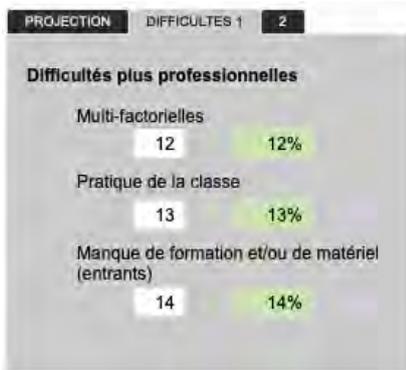
Commentaires : Les deux sous-groupes au Togo sont globalement suffisamment homogènes.

Question n°3b : Y-a-t-il des difficultés que vous allez ou avez déjà rencontrées ?

TOUS (100)

TOGO (50)

NIGER (50)



Commentaires : Au Togo les pratiques de classe avec des difficultés d'ores et déjà ciblées (42%) apparaissent dans les réponses (Difficultés à gérer la classe (effectif pléthorique), liées à la langue de l'enseignement et aux enseignements de lecture/écriture, à la co-éducation, au niveau des apprenants, à gérer le temps des apprentissages ou encore la préparation de la classe) et le plus souvent multi-factorielles (plusieurs difficultés identifiées). Le manque de formation et de dotation matérielle vient en deuxième inquiétude (26%). Enfin, la question du logement est également posée (6%). Au Niger si la question des déplacements vers le centre de formation est déjà très sensible (28%) les difficultés plus liées au fonctionnement de l'école ne sont pas anticipées (54%).

TOGO

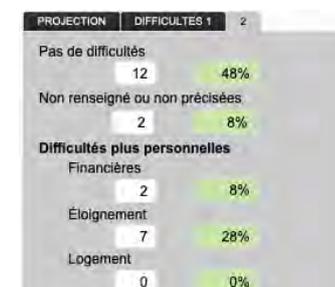
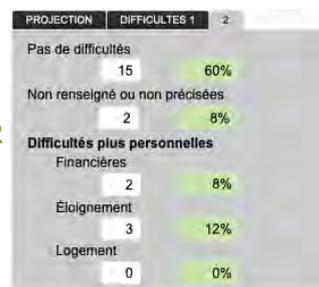
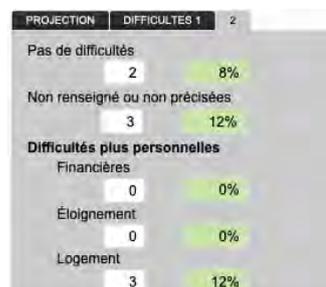
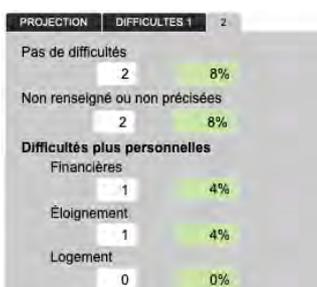
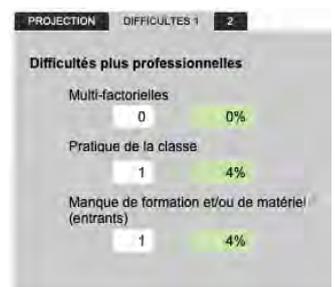
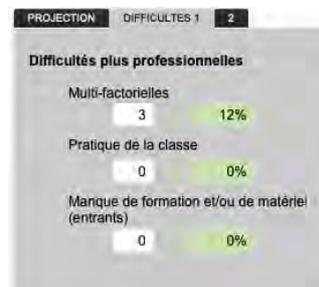
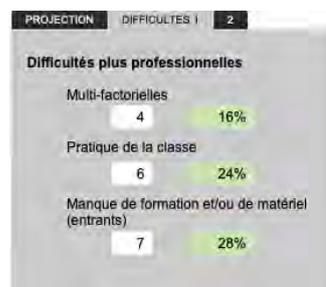
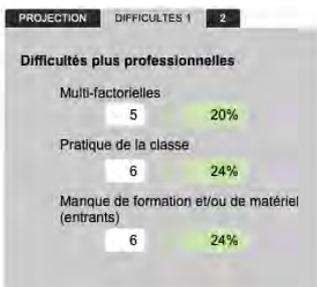
NIGER

TPA (25)

TPA(25)

AMET (25)

AMET (25)



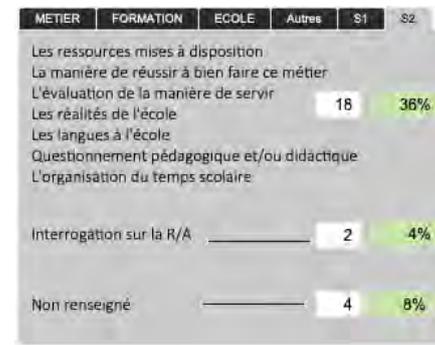
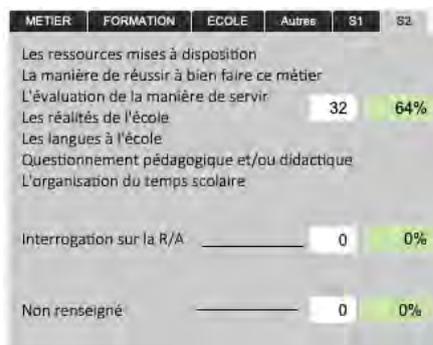
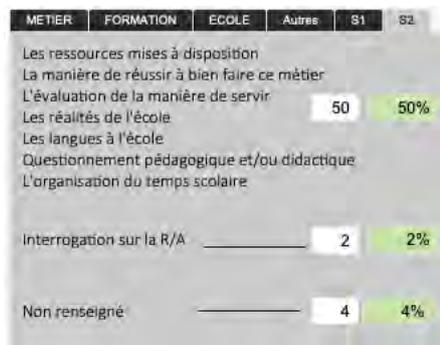
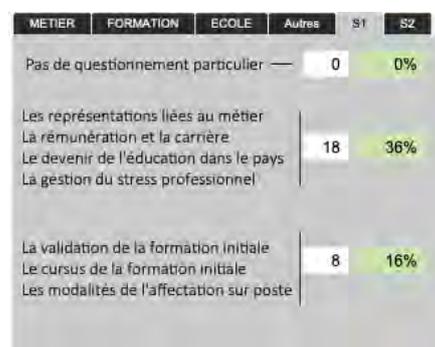
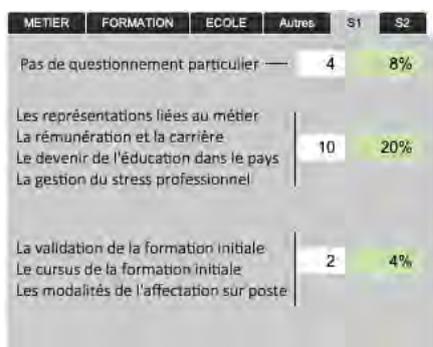
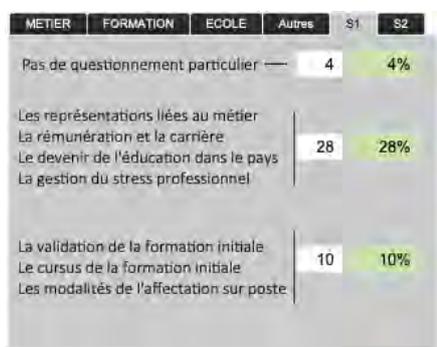
Commentaires : Au Togo les deux sous-groupes semblent relativement homogènes bien que la question du logement soit surreprésentée dans le groupe de Notsè. C'est un point de vigilance qu'il faudra avoir par la suite.

Question n°4 : Quelles sont les questionnements que vous aimeriez nous partager concernant votre entrée dans le métier ?

TOUS (100)

TOGO (50)

NIGER (50)



Commentaires : Les questions sur le concret du métier sont dominantes (64% au Togo où les néo-titulaires sont en poste et 36% au Niger) tandis que le cursus de formation interroge sensiblement les élèves-maîtres du Niger (16%) ainsi que les questions de carrière (36%).

TOGO

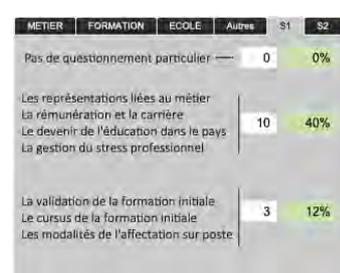
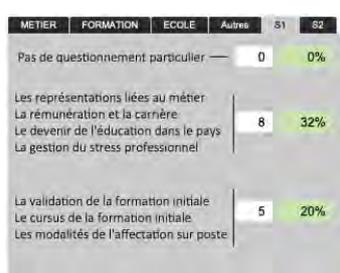
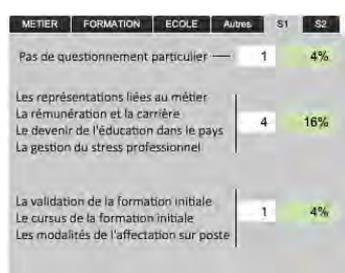
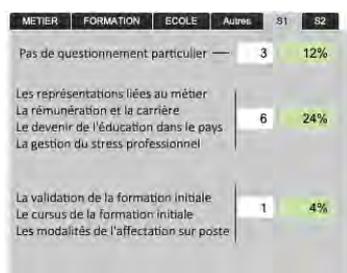
NIGER

TPA (25)

TPA(25)

AMET (25)

AMET (25)



| METIER | FORMATION | ECOLE | Autres | S1 | S2 |
|--|-----------|-------|--------|----|-----|
| Les ressources mises à disposition | | | | | |
| La manière de réussir à bien faire ce métier | | | | | |
| L'évaluation de la manière de servir | | | | 13 | 57% |
| Les réalités de l'école | | | | | |
| Les langues à l'école | | | | | |
| Questionnement pédagogique et/ou didactique | | | | | |
| L'organisation du temps scolaire | | | | | |
| Interrogation sur la R/A | | | | 0 | 0% |
| Non renseigné | | | | 0 | 0% |

| METIER | FORMATION | ECOLE | Autres | S1 | S2 |
|--|-----------|-------|--------|----|-----|
| Les ressources mises à disposition | | | | | |
| La manière de réussir à bien faire ce métier | | | | | |
| L'évaluation de la manière de servir | | | | 19 | 76% |
| Les réalités de l'école | | | | | |
| Les langues à l'école | | | | | |
| Questionnement pédagogique et/ou didactique | | | | | |
| L'organisation du temps scolaire | | | | | |
| Interrogation sur la R/A | | | | 0 | 0% |
| Non renseigné | | | | 0 | 0% |

| METIER | FORMATION | ECOLE | Autres | S1 | S2 |
|--|-----------|-------|--------|----|-----|
| Les ressources mises à disposition | | | | | |
| La manière de réussir à bien faire ce métier | | | | | |
| L'évaluation de la manière de servir | | | | 9 | 36% |
| Les réalités de l'école | | | | | |
| Les langues à l'école | | | | | |
| Questionnement pédagogique et/ou didactique | | | | | |
| L'organisation du temps scolaire | | | | | |
| Interrogation sur la R/A | | | | 1 | 4% |
| Non renseigné | | | | 2 | 8% |

| METIER | FORMATION | ECOLE | Autres | S1 | S2 |
|--|-----------|-------|--------|----|-----|
| Les ressources mises à disposition | | | | | |
| La manière de réussir à bien faire ce métier | | | | | |
| L'évaluation de la manière de servir | | | | 9 | 36% |
| Les réalités de l'école | | | | | |
| Les langues à l'école | | | | | |
| Questionnement pédagogique et/ou didactique | | | | | |
| L'organisation du temps scolaire | | | | | |
| Interrogation sur la R/A | | | | 1 | 4% |
| Non renseigné | | | | 2 | 8% |

Commentaires : Au Togo le sous-groupe de Notsè semble davantage préoccupé par les questions de pratiques scolaires (76%), tandis que le sous-groupe de Dapaong (TPA) semble légèrement plus préoccupé par des enjeux statutaires (24%).

Au Niger, les deux sous-groupes semblent relativement homogènes, avec peut-être un questionnement plus grand sur le cursus de formation initiale chez les participants aux AMET.

Question n°5 : Quelles sont les attentes que vous auriez envers votre employeur c'est-à-dire l'état ?

TOUS (100)

TOGO (50)

NIGER (50)

| REMUNERATION | FORMATION | CONDITIONS | INSECURITE | S1 |
|--|-----------|------------|------------|--------|
| Rémunération | | | | |
| Valorisation du métier | | | | 9 9% |
| Formation continue | | | | |
| Accompagnement de proximité | | | | 27 27% |
| Conditions de vie des enseignants | | | | |
| Conditions d'exercice du métier (effectif pléthorique) | | | | 61 61% |
| Conditions d'exercice du métier (ressources didactiques) | | | | |
| Conditions d'affectation et de titularisation | | | | |
| Lutter contre l'insécurité | | | | 1 1% |

| REMUNERATION | FORMATION | CONDITIONS | INSECURITE | S1 |
|--|-----------|------------|------------|--------|
| Rémunération | | | | |
| Valorisation du métier | | | | 3 6% |
| Formation continue | | | | |
| Accompagnement de proximité | | | | 22 44% |
| Conditions de vie des enseignants | | | | |
| Conditions d'exercice du métier (effectif pléthorique) | | | | 23 46% |
| Conditions d'exercice du métier (ressources didactiques) | | | | |
| Conditions d'affectation et de titularisation | | | | |
| Lutter contre l'insécurité | | | | 0 0% |

| REMUNERATION | FORMATION | CONDITIONS | INSECURITE | S1 |
|--|-----------|------------|------------|--------|
| Rémunération | | | | |
| Valorisation du métier | | | | 6 12% |
| Formation continue | | | | |
| Accompagnement de proximité | | | | 5 10% |
| Conditions de vie des enseignants | | | | |
| Conditions d'exercice du métier (effectif pléthorique) | | | | 38 76% |
| Conditions d'exercice du métier (ressources didactiques) | | | | |
| Conditions d'affectation et de titularisation | | | | |
| Lutter contre l'insécurité | | | | 1 2% |

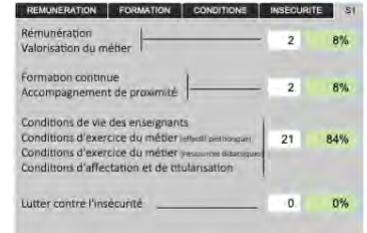
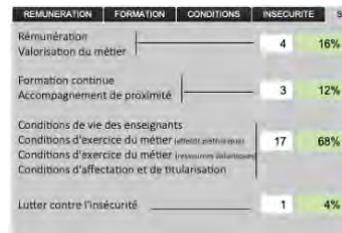
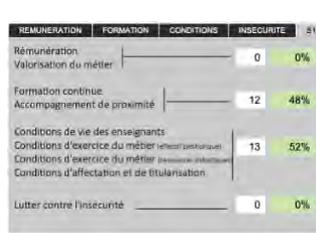
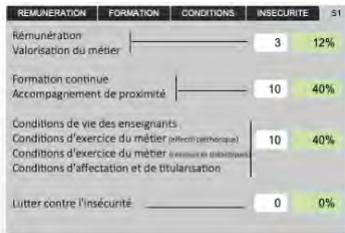
Commentaires : Les attentes entre les enseignants des deux pays sont sensiblement différentes : au Togo les questions de formation continue et d'accompagnement de proximité sont centrales tandis qu'au Niger les conditions d'affectation et d'exercices du métier sont interrogées. De nouveau les différences de statuts jouent dans ces considérations, ce qui permet d'anticiper la nature des facteurs qui permettent selon son statut d'envisager plus ou moins sereinement son entrée dans le métier d'enseignant.

TOGO
TPA (25)

TPA(25)

NIGER
AMET (25)

AMET (25)



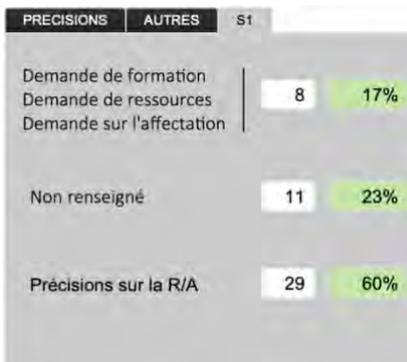
Commentaires : De nouveau les sous-groupes intra-pays sont relativement homogènes.

Question n°6 (optionnel) : À ce stade, quelles sont les informations que vous souhaiteriez avoir sur ce projet de recherche auquel vous allez participer dans le cadre de votre année de stage (Niger) ou dans le cadre de votre entrée directe dans le métier (Togo) ?

TOUS (100)

TOGO (50)

NIGER (50)



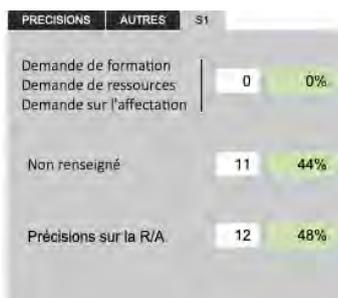
Commentaires : 60% des participants nous interrogent sur la recherche-action. En annexe une proposition de poursuite du dialogue avec les 100 participants par l'intermédiaire d'une note complémentaire d'information. Par ailleurs les élèves-maîtres du Niger prolongent leurs questionnements sur la formation et leur affectation.

TOGO
TPA (25)

TPA(25)

NIGER
AMET (25)

AMET (25)



Commentaires : Le sous-groupe de Notsè semble questionner les conditions de leur affectation tandis que les deux sous-groupes du Niger restent homogènes.

Synthèse du questionnaire inaugural :

- Les sous-groupes intra-pays semblent relativement homogènes tandis que la différence de situation et de statut des deux cohortes du Niger et du Togo devra être analysée en permanence car porteuse de signification.
- Un complément d'information (en fichiers joints) aura été être transmis à chaque participant avec le nom du formateur référent et ses coordonnées.

Annexe n°3 : fiches descriptives transmises aux enseignants des deux sites en appui au GAPP.

TPA Site de Dapaong

Objectif

Ce document a pour objectif de décrire ce qui est observé dans chaque vidéo, puis d'apporter des questionnements en vue d'une analyse de ces techniques dans une ingénierie de formation.

Dans le cadre de la formation des élèves stagiaires, chaque vidéo peut être présentée telle quelle aux élèves stagiaires dans l'objectif de produire un questionnaire sur ce qu'ils voient ainsi que des propositions d'infléchissement pour chaque dispositif. Ces propositions visent ainsi à ce que l'ingénierie de formation des élèves stagiaires ne se limite pas à une sensibilisation sur le bien-fondé de chaque technique de pédagogie active (TPA) mais qu'elle puisse davantage mettre les élèves dans une posture d'analyse de ces pratiques.

Ce format de formation pourrait ainsi permettre aux néo-titulaires de construire une réflexion à même de répondre à des préoccupations essentielles de leur entrée dans le métier.

Brian BEGUE,
Consultant et analyste des politiques

publiques

Ressources mobilisées accessibles sur une chaîne YouTube dédiée interne

- Vidéo N°1 : Expression écrite au CP (23'48)
 - o Lien YouTube : <https://youtu.be/D0DSZE14uWg>
- Vidéo N°2 : Mise au point d'un texte libre au CE2 (12'07)
 - o Lien YouTube : <https://youtu.be/fX8zKUEFLRw>
- Vidéo N°3 : Sortie mathématique (14'58)
 - o Lien YouTube : <https://youtu.be/7CtualKixxg>

Rappel (extrait du référentiel des TPA réalisé par le CIPAC- juin 2018)

Les différentes techniques se regroupent en plusieurs catégories :

- les techniques d'expression et de production : l'entretien du matin, le texte libre, la sortie
- « Mathématique », la sortie « Étude du milieu »,
- les techniques de socialisation des productions : la correspondance scolaire, le journal scolaire, les petits livres de lecture,

- les techniques d'exercisation : les fiches autocorrectives, la mise au point collective de texte,
- les techniques d'organisation coopérative.

Rendant l'élève acteur dans ses apprentissages, auteur grâce aux techniques d'expression et de recherche, responsable dans l'organisation de la classe, de l'école ou de l'établissement, la Pédagogie Active est un des éléments pour atteindre les objectifs fixés par les Instructions Officielles. Il faut souligner que les techniques de Pédagogie Active ne sont pas des disciplines. Par exemple, l'entretien du matin est une technique pour développer l'expression orale. Le texte libre est une technique pour l'expression écrite. En conséquence, ces techniques ne doivent pas apparaître en tant que telles dans les emplois du temps, mais plutôt comme les domaines de l'expression orale ou écrite.

L'expression écrite :

Dans les petites classes de CP et de CE, un des sujets libres de l'entretien du matin, dont la thématique n'est donc jamais arrêtée à l'avance, peut servir à l'élaboration d'un texte collectif, support d'apprentissages de lecture, de langue orale ou d'étude de la langue.

- Demander à quelques élèves de donner le sujet du texte qu'ils vont écrire. Si un élève n'a pas d'idée, donner quelques exemples de sujets selon le niveau de la classe : au marché, le sport, le dimanche, aux champs ... Plusieurs élèves peuvent choisir d'écrire sur le même thème.
- Après quelque temps, interrompre l'écriture et demander à quelques élèves de lire le début de leur texte. Cette interruption permet au maître de s'assurer que chaque élève est bien au travail.
- Interrompre l'écriture de temps en temps pour faire lire quelques textes et vérifier la progression.
- Il est possible après chaque présentation par 4, 5 ou 6 élèves d'élire un texte qui sera travaillé collectivement.
- Les textes libres mis au point peuvent être envoyés aux correspondants, figurer dans le journal scolaire et/ou faire l'objet d'un petit livre.

Mise au point d'un texte libre :

- Un texte libre est choisi, par le maître ou par la classe. Ce texte libre écrit par un élève ou par un groupe va faire l'objet de discussions, de retouches collectives sur le fond et la forme.
- Pour le fond on tendra à aller progressivement vers la production d'un texte littéraire. Pour la forme, ce travail sert de base à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire conjugaison).

Sortie mathématique :

- La sortie mathématique consiste à conduire les élèves hors de la salle de classe pour observer un environnement sous un angle mathématique.
- Le but est qu'à propos de situations vécues par eux-mêmes, les élèves se questionnent en faisant des liens avec les mathématiques.

Reportage vidéo sur le CIPAC : <https://youtu.be/inVtg4tfdjs>

Fiche d'analyse de la vidéo n°1 : expression écrite au CP2

Description de la séquence de classe filmée : <https://youtu.be/D0DSZE14uWg>
(CP2 au mois de mars 2017 - 40 élèves – EPP annexée à l'ENI de Notsè)

La séance commence d'abord par une lecture de huit phrases par des élèves volontaires, qui sont écrites sur un paperboard (papier craft) fixé au tableau. Ces phrases, issues toutes de textes du manuel, sont écrites en lettres cursives et en lettres script. Trois élèves volontaires lisent tour à tour les phrases dans les deux écritures. Dans ce corpus on note les prénoms des 6 personnages suivants : René, Claude, Fatou, Moni, Ama, et Zato. Une seule phrase ne comporte pas de prénom (Il y a un grand arbre au milieu de la cour) - (durée : 4 minutes).

La séance continue par un exercice où l'enseignante énonce un mot puis des groupes de mots que les élèves doivent retrouver dans le corpus de phrases. Un ensemble de 13 mots dits « outils » sont également affichés avec notamment deux noms (l'école, maison) et deux séries d'homophones (et/est) et (son/sont). D'autres mots (sa, ...) y sont rajoutés au cours de la séance. Ensuite, dans un exercice toujours collectif, les élèves doivent former des phrases à partir de mots et de groupes de mots qu'ils choisissent de prendre à différents endroits du texte. Un exemple collectif est d'abord donné par l'enseignante, puis plusieurs élèves volontaires s'adonnent tour à tour à cet exercice. Un contre-exemple est alors analysé par l'enseignante où il semble y avoir une contradiction entre la présence de flaques d'eau et le fait de porter son sac sur le dos (durée : 11 minutes).

Les élèves prennent enfin leur cahier pour écrire chacun une phrase qu'ils auront choisies de construire en prenant des mots ou groupes de mots à différents endroits du texte. Les consignes sont les suivantes :

- « Prenez vos cahiers, ouvrez vos cahiers, tout le monde a son bic, montrez-moi vos bics, ceux qui n'ont pas de bic prenez un crayon, bien ... Vous avez déjà écrit la date ... Très bien ! Vous avez déjà écrit : texte ... Bien ! Chacun va écrire sa phrase ... La. Phrase que tu as trouvée tout de suite, que tu as montrée, tu vas écrire ça dans ton cahier. On peut non ? Allez-y ! Commencez, on va voir ! »
- « Ceux qui n'ont pas encore trouvé de phrases, il peut passer ...on va les aider ! »

Les élèves font ce travail tout seuls, et pendant ce temps l'enseignante aide trois élèves à choisir leur phrase en les faisant venir au tableau (soit une phrase déjà présente, soit une phrase inventée à partir du corpus). Par ailleurs, les élèves ont le choix d'une écriture en script ou en cursive.

Au bout d'environ 2 minutes 30, une première correction est réalisée avec une élève qui a fini l'exercice. Les autres élèves sont invités à écouter et donc à poser leur bic. Cette élève a écrit trois phrases qu'elle vient lire devant le tableau :

- *Moni fait sa toilette.*

- Zado est dans la cour de l'école.
- Fatou est à la maison.

Trois autres élèves sont invités eux aussi à partager leurs productions en venant au tableau, pendant que les autres continuent toujours d'écrire dans leur cahier (durée maximale de la phase d'écriture individuelle : 7 minutes).

- Moni a glissé dans une flaqué d'eau (L'enseignante a observé dans le cahier de l'élève une erreur sur l'orthographe de « d'eau » .
- René porte son sac sur le dos.
- Moni efface le tableau au milieu de la cour de l'école .
- Moni s'amuse.

Commentaire de l'enseignante et du directeur : « ...Si nous aidons les enfants en entretien du matin à exprimer leurs désirs, leurs vécus, leurs récits, il faut aussi que les enfants sachent que leurs idées, il faut les écrire. A partir des textes clés de lecture, les enfants font des phrases qui viennent d'eux. Les enfants n'ont pas repris les phrases telles qu'elles au tableau, mais à partir de ces phrases ils ont piqué des mots pour reconstruire une autre phrase. Quand on a une idée on peut l'écrire. On les amène peu à peu à ce qu'ils écrivent de manière cohérente leurs idées. »

*

Questionnement à partir du visionnage de la vidéo N°1 sur trois thématiques suivantes :

1. L'organisation spatiale de la classe
2. Le choix du corpus de l'enseignante et des techniques d'exploration du corpus réalisée par les élèves à partir des consignes de l'enseignante
3. La production d'écrits

L'organisation spatiale de la classe

Toute la phase antérieure à l'écriture est construite de manière à ce que les élèves s'approprient le texte au tableau pour qu'ils puissent ensuite construire leur texte libre. Cette phase se succède alors en plusieurs étapes où l'essentiel des interactions se passe en collectif, avec dans la plupart des cas un seul élève qui est interrogé à la fois. Dans un tel format, l'engagement des élèves dans la tâche est difficile à acquérir du fait du format collectif, pour autant cet engagement semble être observé dans les premières minutes, mais moins dans les dernières minutes (notamment dans les phases de correction et de lecture des textes produits par les enfants) où certains élèves font manifestement autre chose.

- Questionnement N°1 : Que pensez-vous de cette analyse ? Quelles sont ici les conditions pour que les premières étapes de construction du texte libre puissent se faire en faveur d'un engagement optimal des élèves dans la tâche ? Serait-il possible d'imaginer des configurations alternatives, par exemple pour réduire l'implication de l'enseignant ?

Le choix du corpus de l'enseignante et des techniques d'exploration du corpus réalisée par les élèves à partir des consignes de l'enseignante

Les huit phrases choisies par l'enseignante ne constituent pas un texte car elles n'ont pas de lien entre-elles. On aurait pu faire différemment.

- *Questionnement N°2 : Quels seraient les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases ? Pourquoi ce choix a-t-il été réalisé par l'enseignante selon vous ?*

Il est également à noter qu'une seule phrase n'a pas de prénom ce qui constitue une sorte d'intrus.

- *Questionnement n°3 : Quelle aurait pu être la consigne qui permette de vérifier que les élèves pouvaient identifier cette phrase sans prénom ? Quelles sont les compétences qu'ils auraient dû développer pour répondre alors à cette question ?*

La production d'écrits

L'enseignante demande à ses élèves de construire un texte libre sur la base du texte du manuel en laissant les élèves inventer des phrases par un prélèvement de mots et de groupes de mots dans des phrases. La limite de cet exercice est que les élèves ne produisent pas véritablement un texte libre puisqu'ils se limitent en réalité à prendre çà et là des mots et des groupes de mots pour former des phrases qui restent cohérentes à partir d'un ensemble de phrases qu'ils ont sous les yeux. Ici, il s'agit d'une étape dans la production de texte libre, et il est donc possible d'imaginer d'autres séances où les élèves seraient amenés à inventer des phrases ou des petits textes par exemple à partir d'une thématique spécifique, mais dont ils seraient eux-mêmes les auteurs.

- *Questionnement N°4 : Que pensez-vous de cette analyse ? Quels seraient les prolongements possibles de ce type de séance qu'il serait possible d'imaginer ?*

Dans la séance, des élèves sont invités à partager leurs productions pendant que les autres continuent toujours d'écrire dans leur cahier.

- *Questionnement N°5 : Que pensez-vous de cette pratique ? Serait-il possible de faire différemment selon vous ?*

*

Fiche d'analyse de la vidéo n°2 : mise au point d'un texte libre au CE2

Description de la séquence de classe filmée : <https://youtu.be/D0DSZE14uWg>
(CE2 au mois de novembre 2016 - 80 élèves – EPP annexée à l'ENI)

La séance commence par la présentation de l'objectif de l'activité. Les élèves sont venus en classe avec des textes libres écrits préalablement et l'enseignant annonce qu'un seul texte a été choisi pour un travail spécifique en classe. L'enseignant commence par lire le texte écrit par un élève : « Au champ ». Il est à noter qu'il ne fait pas une lecture linéaire du texte et décide parfois d'ajouter certains mots ou groupes de mots, par exemple pour gommer certaines erreurs, mais parfois il intègre dans sa lecture certaines erreurs de l'élève.

Exemple :

- « après un homme **est venu dire** que **c'est toi** qui a tué le mouton » au lieu de « *après un homme est que ses mon père qui a tué le mouton* » (ici, l'ajout de « *est venu dire* » semble être fait pour donner du sens, alors que l'ajout de « *c'est toi* » modifie le texte initial sans raison apparente
- « *mon père a dit* à ma mère » au lieu de « *mon père a ma mère* »
- « *il est allé le chef du village* » : ici, le texte est aussi lu sans modifications et sans ajout de mots avec les fautes déjà écrites

Après la lecture, l'enseignant demande aux élèves de choisir un titre possible au texte en veillant à ce que les titres qui contiennent des informations non présentes dans le texte ne soient pas validés comme par exemple lorsqu'un enfant propose « *le chien* » alors même que le texte ne parle pas de chien. Plusieurs propositions sont ainsi validées et c'est la petite fille qui a écrit le texte qui choisit le titre final qui est écrit au tableau « *le mouton mort* ».

Tous les élèves prennent ensuite leur cahier et commencent par écrire le titre. L'enseignant relit ensuite le texte phrase par phrase et demande aux élèves de valider le contenu orthographique et syntaxique de chaque phrase. Pour chaque phrase, les erreurs sont ainsi repérées et les corrections sont intégrées à la réécriture par l'élève au tableau.

Exemple :

- « *Mon père et moi on est allé au champ* », remplacé par « *Mon père et moi nous étions allés au champ* ».

La réécriture par l'élève au tableau fait ensuite elle aussi l'objet aussi d'une validation par le collectif par exemple la majuscule dans le titre et au début de la phrase qui n'a pas été mise dans la première version réécrite. Tout le texte est ainsi réécrit au tableau, phrase par phrase, et les élèves réécrivent dans leur cahier le texte ainsi corrigé, là aussi au fur et à mesure que les phrases sont validées.

L'enseignant passe dans les rangs pour vérifier les productions des élèves et les principales règles orthographiques et syntaxiques identifiées par les élèves sont écrites au tableau comme un mémo observable par tous les élèves. Pour certaines phrases dont l'écriture est compliquée, l'enseignant demande directement à l'élève d'expliquer ce qu'elle a voulu dire, comme par exemple « *mon père a dit à ma mère que c'était un homme qui a dit que c'est mon père qui a tué le mouton* ». L'élève explique alors qu'elle a voulu dire que son père l'a dit à sa mère. Une tournure de phrase plus courte est alors négociée, par suppression d'une partie de l'information préalablement présente « *Mon père l'a dit à ma mère* » (qu'ils ont vu un mouton mort, et non qu'un homme a dit que c'était le père qui l'avait tué ». Cette information supplémentaire (la dénonciation par l'autre homme) sera reprise dans les phrases suivantes.

L'enseignant prend enfin l'initiative de demander aux élèves de poser des questions sur la fin du texte (un homme a dit que c'est son père qui a tué le mouton et le chef du village amène la police chez lui). L'élève en question est notamment interrogé sur la véracité de son texte : qu'est ce qui s'est passé à ce moment-là ? Qu'est ce qui s'est vraiment passé dans la réalité ? Est-ce que telle ou telle partie du récit est vraie ou fausse ?

*

Questionnement à partir du visionnage de la vidéo N°2 sur trois thématiques suivantes :

1. Le choix du texte qui est porté à la classe
2. Le positionnement de la séance
3. La durée de la séance et la construction collective des réponses orthographiques

Le choix du texte qui est porté à la classe

Les raisons qui ont motivé le choix du texte de la petite fille qui est présenté devant la classe ne sont pas précisées dans la vidéo ce qui ne permet pas de comprendre pourquoi ce texte-là a été choisi. Plusieurs hypothèses sont possibles :

- En raison de l'intérêt de l'histoire ?
- En raison de la qualité graphique de l'écriture de l'élève ?
- En raison des erreurs orthographiques et syntaxiques présentes dans le texte qui nécessiteront une mise au point (réécriture) ?

- *Questionnement n°1 : Qu'en pensez-vous ?*

Le positionnement de la séance

La séance porte sur la réécriture en collectif d'un petit texte présenté par l'une des élèves mais l'écriture en elle-même du texte qui est présenté ne fait pas l'objet d'une description spécifique dans la vidéo si bien qu'il n'est pas possible de savoir comment les élèves ont été amenés à écrire ce petit texte, s'ils l'ont fait tout seul ou si cela a fait l'objet d'une séance précédente en classe. Or, la question de la reproductibilité de ce travail dépend ici de la description des enchaînements qui ont conduit à ce qui est observé dans cette vidéo.

- *Questionnement N°2 : Comment ces petits textes ont-ils été produits préalablement ? Quel enchaînement de séances serait-il possible d'imaginer pour faciliter ce processus d'écriture libre des élèves : de la production des écrits, à leur réécriture voire leur valorisation ?*

La durée de la séance et la construction collective des réponses orthographiques

La vidéo ne permet pas de savoir précisément la durée de la séance, qui passe par un long processus de réécriture du texte au tableau par l'élève qui a écrit préalablement le petit texte. Cet effort de réécriture au tableau est long et demande une très forte discipline des élèves pour à la fois rester attentifs et ensuite réécrire dans leur petit cahier les phrases qui sont validées.

- Questionnement n°3 : *Quelle est la faisabilité voire les éléments préalables qu'il faut prendre en compte pour mettre en place un tel processus d'écriture, notamment pour un néo-titulaire qui n'en a pas l'expérience ? Y-a-t-il ici des éléments intéressants de la démarche qui peuvent être soulignés ? Existe-il des aspects du dispositif qui peuvent faire l'objet d'infléchissements, par exemple pour gagner en temps, ou pour accroître l'engagement de tous les élèves dans la tâche ?*

Par ailleurs, la vidéo est coupée lorsqu'il s'agit de trouver la bonne orthographe de certains mots. On ne sait donc pas comment la classe s'y prend pour trouver les réponses à ces questions orthographiques.

- Questionnement n°4 : *Lorsque l'élève qui est au tableau bute sur l'orthographe d'un mot, quelles seraient les stratégies à imaginer pour trouver la solution avec les élèves ?*

En synthèse le maître écrit quelques règles orthographiques en lien avec la séance.

Questionnement n°5 : *Que pensez-vous de cette synthèse ?*

*

Fiche d'analyse de la vidéo n°3 : sortie mathématique

Description de la séquence de classe filmée : <https://youtu.be/7CtualKixxg>
(CE1 au mois de novembre 2016 - 80 élèves – EPP Tegbé annexée à l'ENI de Notsè)

Il s'agit ici d'une sortie mathématique qui consiste à ce que les élèves, constitués en 6 groupes, aillent observer les femmes qui vendent des produits dans la cour de récréation de l'école. L'objectif est alors que les élèves posent des questions aux vendeuses en lien avec ce qui est travaillé en classe : le calcul, les nombres, la quantité. Une invite à la curiosité est alors proposée par le maître :

- *Là ce que vous voyez, pourquoi ceci ?*
- *Pourquoi ça ? Comment ?*

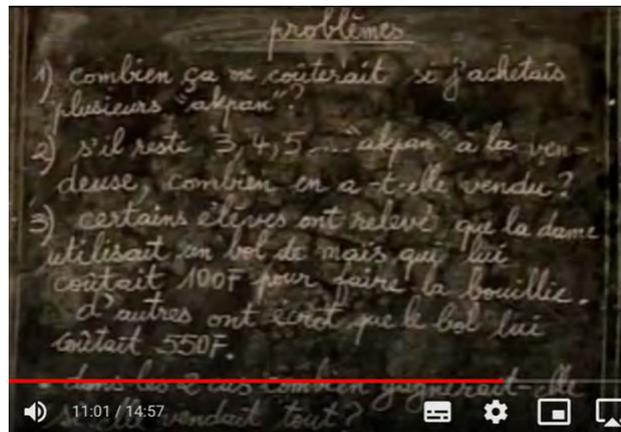
Chaque élève amène ainsi son cahier dans la cour de récréation et les réponses qui sont posées sont notés par tous les élèves dans leur cahier. Le maître appuie dans les groupes la formulation des questions :

- *Combien on vend un gâteau ?*
- *Et y'a combien de gâteaux dedans ?*
- *Et si tu veux acheter tout cela va te faire combien, combien tu vas payer ?*
- *Combien on vend un gobelet ?*
- *Avec quoi tu fabriques la bouillie ? Combien de bols de maïs elle utilise pour faire de la bouillie ?*
- *Avec combine de boules d'akpan elle est arrivée ce matin ?*

Les élèves retournent ensuite en classe et les questions qui ont été posées sont notées au tableau. Il est à noter que des propositions constituent des questions peu pertinentes : « *combien d'élèves boivent de l'eau* ». Celles-ci ne seront pas validées au final. Ainsi, au

tableau les questions dont les réponses ont été trouvées sont distinguées de celles qui ne l'ont pas été. Ce sont les bonnes idées !

Cette première phase de découverte dans le milieu permet ainsi au maître de construire un problème dont le contenu résulte des questions que les enfants ont posé aux vendeuses. Il construit ainsi son problème sur une des questions relatives au prix dont les vendeuses vendent leur « akpan ».



Le lendemain, l'enseignant souhaite repartir des situations vécues pour construire une leçon de numération. Il souhaite ainsi que les élèves cherchent en groupe combien coûteraient 2, 3, 6, 7 et 8 boules d'akpan. Pour cela, les élèves repartent dans la cour de récréation voir une vendeuse et l'enseignant pilote une séance de présentation de la situation du problème où les questions suivantes sont formulées (théâtralisation) pour permettre aux élèves de comprendre le problème qui sera ensuite posé en classe : « si on veut un akpan qui coûte 25 Fr, et si j'en achète deux, combien cela me coûterait-il ? Et si j'en achète trois ? ». Il est à noter le calcul mental réalisé spontanément par certains élèves : $2 \times 25 = 50$, $3 \times 50 = 75$...

Les élèves retournent ensuite en classe réaliser en groupe le problème proposé par l'enseignant, et pour cela, ils disposent d'objets de manipulation (pièces de 10 FCFA en papier). Des solutions sont présentées devant toute la classe. Il est dit que certains élèves ont eu des difficultés pour compter au-delà de 100. La séance pourra ainsi être prolongée pour les nombres supérieurs à 100.

*

Questionnement à partir du visionnage de la vidéo N°3 sur trois thématiques suivantes :

1. La finalité d'une sortie mathématique

2. La part du maître et la mise en situation théâtralisée
3. Les compétences mathématiques des élèves

La finalité de la séance

La sortie mathématique consiste à conduire les élèves hors de la salle de classe pour observer un environnement sous un angle mathématique. Ici la vente de nourriture par des « mamans ». Le but est qu'à propos de situations vécues, les élèves se questionnent en faisant des liens avec les mathématiques.

- *Questionnement n°1 : Que pensez-vous de la pertinence de cette mise en situation concrète ?*

Il s'agit donc de faire des liens entre des situations vécues par les élèves et le monde abstrait des mathématiques à partir de questionnements. Mais toute question sur le monde qui entoure les élèves n'a pas forcément de réponse mathématique.

- *Questionnement n°2 : Avez-vous repéré dans les réponses des élèves des éléments non mathématiques. Comment les aider à identifier des questions non pertinentes du point de vue mathématique ?*

La part du maître et la mise en situation théâtralisée

Le maître appuie les élèves pour qu'ils puissent formuler des questions.

- *Questionnement n°3 : Que pensez-vous de la manière dont le maître aide les élèves à formuler ces questions ?*

Le maître organise dans un second temps un retour dans la cour avec une situation qui est théâtralisée. Une vendeuse répond à des questions qui ont été préparées devant tous les élèves.

- *Questionnement n°4 : Que pensez-vous de la manière dont le maître aide les élèves à formuler ces questions ?*

Les compétences mathématiques

Le maître pourra constituer un corpus qui fournira des éléments servant de supports pour les leçons. Le maître pourra ainsi resituer la classe dans un vécu actif et donc donner plus de sens à la leçon.

- *Questionnement N°5 : Selon vous quelles sont les compétences mathématiques développées par les élèves dans cette séance ?*

**

TPA Site de Notsè

Fiche d'analyse de la vidéo N°1 : présentation de l'innovation

Description de la séquence de classe filmée :

La séquence filmée le 10 février 2023 est accessible à l'adresse suivante (durée : 7'13) :

- <https://youtu.be/ku-LKtEHGmU>

La classe est organisée en 5 groupes, dont un qui est pris en charge par l'enseignante, bien qu'elle veille régulièrement au bon déroulement des ateliers. La séance commence par une lecture à haute voix du texte par l'enseignante, puis les élèves se mettent au travail dans les différents ateliers.

Un premier groupe d'élève (Groupe A) travail sur un exercice de type closure (texte à trous) :

« Il est déjà huit heures. Sani est en retard. Il est parti à l'école sans prendre son petit déjeuner. Sani demande au maître de l'excuser ».

Puis, dans ce même groupe A, le tuteur réalise un suivi de l'atelier, en appuyant les élèves.

Pendant ce temps, un groupe B et un groupe C travaillent sur un autre exercice (remettre des mots d'une phrase en ordre :

« Sani demande au maître de l'excuser ».

Dans la vidéo, il est visible que deux ateliers de remise en « ordre des mots d'une phrase » utilisent la même phrase, pour faire travailler les élèves.

Questionnement à partir du visionnage de la vidéo N°1 sur trois thématiques suivantes :

1. L'organisation spatiale de la classe
2. Le choix des exercices
3. Le rôle des tuteurs

L'organisation spatiale de la classe

Questionnement N°1 : Quels sont selon vous les principaux points de vigilance à avoir pour installer un tel dispositif ?

Questionnement N°2 : Quels sont selon vous les avantages d'un tel dispositif organisationnel des enseignements/apprentissages ? Y-aurait-il éventuellement selon vous d'autres manières d'organiser spatialement la classe ?

Le choix des exercices

Ici, les deux exercices sont produits à partir des textes du manuel de la classe, et sont préparés sur les ardoises géantes.

- **1^{er} exerciceur : Le texte à trou**

Le texte du manuel est écrit sur l'ardoise géante, sauf quelques mots (remplacés par des pointillés ou des tirets) que les élèves devront écrire sur leur propre petite ardoise. Les élèves doivent retrouver les mots manquants en prenant appui sur le contexte. Le texte en entier est le plus souvent lu dans sa globalité par le tuteur du groupe ou l'enseignant pour toute la classe.

- **2^{ème} exerciceur : La remise en ordre des mots d'une phrase**

Les élèves doivent recomposer (réécrire sur leur ardoise) une phrase dont les mots sont présentés dans le désordre. La phrase provient d'un texte du manuel de lecture qui est lu en intégralité aux élèves en amont.

Dans les deux cas, les compétences travaillées sont doubles : décodage (mémoriser, c'est à dire savoir lire et écrire, des mots fréquents réguliers et irréguliers), compétences stratégiques et linguistiques (émettre des hypothèses, rechercher le sens d'un mot).

Questionnement N°3 : Que pensez-vous de ces deux exercices ? Vous semblent-ils adaptés aux élèves ? Que pensez-vous des compétences développées dans ce contexte d'apprentissage ?

Le rôle des tuteurs

Dans l'atelier de remise en ordre des mots d'une phrase, la position du tuteur est intéressante car tous les élèves sont directement engagés dans la réalisation de l'exercice, et le tuteur passe ainsi dans les rangs pour observer les élèves en difficulté. Sa principale intervention, observée lors de la séance filmée, est de demander aux élèves qui éprouvent des difficultés à aller regarder derrière le tableau l'aide qui y est présente. Certains élèves auront même besoin d'y aller plusieurs fois alors que d'autres finissent très rapidement de reconstituer la phrase. Ici, la position du petit tuteur semble donc intéressante, et en même temps, elle semble également modeste et peut certainement se développer. Deux points peuvent être notés : d'une part, les élèves qui terminent en premier attendent pendant un moment relativement long que l'exercice se termine (temps variant entre 1.30' sec et 4.30' min par élève pour reconstituer la phrase). D'autre part, les élèves qui sont en difficulté ne bénéficient que d'une aide très limitée quoique essentielle : la possibilité de regarder l'aide derrière le tableau.

Questionnement N°4 : Quelles seraient selon vous les consignes à donner aux petits tuteurs pour qu'ils puissent réaliser ce qui est attendu d'eux ? Comment serait-il possible de les entraîner à exercer leur rôle ?

Il serait possible d'envisager une organisation moins « dirigée » de l'atelier par le tuteur, et dans laquelle les élèves travailleraient en groupe dans un premier temps pour trouver tous les mots du texte. Pendant ce temps de travail, le tuteur pourrait passer dans les rangs pour appuyer les élèves en difficulté. Puis, dans un deuxième temps seulement, un temps de correction pourrait avoir lieu sur l'ensemble de l'exercice.

Questionnement n°5 : Que pensez-vous de cette proposition ? Quels seraient les avantages de cette mise en place ?

Annexe n°4 : quasi protocole générique des groupes d'analyses des pratiques professionnelles

Repères pour la conduite des Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP) au Togo

Voici quatre questionnements que les entrants dans le métier indiquent comment central dans leur projection pour le maintien dans le métier.

1. L'appui réalisé par la hiérarchie : elle est dite importante, fondamentale pour se projeter et être reconnu, dans un métier où les entrants ont peu de repères
2. La collaboration avec les pairs : est vue comme essentielle pour se maintenir dans le métier
3. Les réalités prégnantes du terrain, comme les classes pléthoriques, qui cristallisent les préoccupations,
4. Les libertés ou marges de manœuvre qui apparaissent comme insuffisantes.

Ces quatre questionnements peuvent faire l'objet d'un ou de plusieurs groupes d'analyses de pratiques, pour prolonger l'échange avec les entrants des 4 groupes constitués pour la recherche.

Il est essentiel à ce stade de la recherche que les groupes d'analyses soient l'occasion d'écouter ce que disent les entrants dans le métier et qu'une prise de note systématiques soit réalisée afin de constituer les données qui nous permettront ensuite une analyse de ce qui se jouent dans cette entrée dans le métier.

Les 4 groupes fonctionnent de ce point de vue de manière similaire, étant entendu que seuls les groupes TPA au Togo auront été familiarisés avec les innovations pédagogiques portées par ces deux dispositifs.

Enfin, il est nécessaire pour les équipes de formateurs associés de créer les conditions pour pouvoir rester en contact jusqu'en décembre 2023 avec tous les entrants, par l'intermédiaire de ces groupes d'analyses et/ou d'une plateforme d'échanges comme WhatsApp, à la condition pour cette dernière de permettre la construction de données à partir du questionnaire proposé dans cette première matrice.

Voici une proposition de première matrice :

Fiche pour la prise de notes pour les GAP Pour les groupes B / B'

Date de la réunion :

Lieu :

Durée :

Questionnement n°1. L'appui réalisé par la hiérarchie et par les pairs. Dans vos témoignages, nous remarquons que c'est surtout le défaut de l'appui des pairs et de la hiérarchie qui apparaît comme problématique. **Quelle est votre vision de l'appui réalisé par la hiérarchie, ses limites et ses inconvénients ? Quant à la collaboration avec les pairs, vous la voyez comme essentielle pour se maintenir dans le métier. Qu'est-ce qui vous attendez de cette collaboration avec les pairs ? Pour quoi faire ?**

Synthèse des échanges :

Questionnement n°2. Les réalités prégnantes du terrain. Certaines réalités du terrain, comme les classes pléthoriques ou le niveau hétérogène des élèves cristallisent vos préoccupations. **Quelles sont, selon vous, les difficultés du terrain qui n'ont pas de solutions satisfaisantes à l'issue de votre formation actuelle ?**

Synthèse des échanges :

Questionnement n°3. Les libertés ou marges de manœuvre qui apparaissent comme insuffisantes. Dans vos réponses, nous apercevons une contradiction entre l'évaluation positive de vos stages pratiques durant votre formation initiale (pour ceux qui en bénéficient), et une angoisse relative à un manque de liberté pédagogique ressentie pour lesquelles les stages pratiques ne semblent pas apporter de réponses. **Quelles sont ces formes de libertés pédagogiques attendues et pour quelles raisons ?**

Synthèse des échanges :

Participants (faire circuler systématiquement une feuille d'émargement – Nom, prénom, qualité, signature, date) :

Précisez ici si des frais de déplacements sont engagés et si oui lesquels :

-

Décisions prises :

Date, et nom du rapporteur (référent)

Questionnement en lien avec les innovations (groupes d'analyse des pratiques professionnelles)

Ce qui ressort de l'analyse des vidéos des TPA au Togo (en cours)

Ce qui ressort des réponses des entrants au questionnement proposé à partir du visionnage d'une vidéo sur la production d'un texte libre :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves et les difficultés de cet enrôlement

Témoignages :

- *« Je pense que la séance s'est bien déroulée car ce sont les élèves eux-mêmes qui ont travaillé »*
 - *« Les conditions pour que les premières étapes de construction de texte libre puissent se faire en faveur d'un engagement optimal des élèves sont : Inclure tous les élèves, l'enseignant doit pouvoir maîtriser sa classe. »*
 - ...
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération

Témoignages :

- *« Cette technique permet à l'enfant de s'auto-former et de s'auto-évaluer, d'avoir un esprit d'équipe, ce qui lui permet de réagir aisément en groupe... »*
 - *« Demander aux élèves qui ont fini leurs productions d'aller assister leurs camarades qui n'y arrivent pas. »*
 - *« Configurations alternatives pour réduire l'implication de l'enseignant. Exemples : Faire faire le travail en petits groupes en choisissant les tuteurs. Et pour les grands groupes, choisir un des tuteurs qui va conduire les activités de mise au point et d'intervenir seulement pour corriger ce qui échappe les tuteurs. »*
 - *« L'enseignante pouvait demander aux élèves qui ont fini leurs productions d'aller assister leurs camarades qui n'y arrivent pas... »*
 - ...
- L'intérêt et l'importance de solutions pragmatiques de type « tour de mains » :

Témoignages :

- « Lorsque que l'élève, une fois bute sur l'orthographe d'un mot, le maître demande à la classe et chacun passe écrire le mot à sa manière jusqu'à obtenir la vraie orthographe du mot »
- « Avantages d'un texte plutôt que des phrases de lectures de textes : dans le texte, il y a cohérence des idées, ce qui donne l'image, l'orientation à l'élève dans la production du texte. »
- « Proposer un thème, faire trouver le champ lexical puis de là produire des textes »
- « Ceci permet aux élèves de basses classes de partir des textes d'autrui pour produire leur propre texte. »
- « Au lieu d'effectuer tous les mots du corpus pour en faire une nouvelle phrase, on pourrait demander aux élèves d'utiliser au moins une expression du corpus et faire une phrase. La phrase serait encore plus libre et personnelle ».
- ...

**

Annexe n°5 : réponses des entrants dans le métier en lien avec les analyses des ressources présentées (vidéo)

Corpus brut des analyses à partir des vidéos au TOGO

| N° | Noms et prénoms (anonymé dans la version publiée) | Vidéo N° 1 | Vidéo N° 2 | Vidéo N° 3 |
|----|---|---|---|--|
| 1 | BLAKI Némè | <p>R1 : Je pense que la séance s'est bien déroulée car ce sont les élèves eux-mêmes qui ont travaillé</p> <p>R 2 : Ces petits textes sont produits préalablement par les élèves et individuellement. Pour faciliter, il serait possible d'entamer la lecture de tout le texte choisi et ensuite faire la correction orale et passer à l'écrit.</p> <p>R3 : Pour un néo-titulaire qui n'en a pas l'expérience, il faut commencer par l'oral, c'est-à-dire le matin les élèves arrivent tôt et racontent oralement et individuellement leurs histoires et la correction de la langue est faite. Oui, il y a les éléments de la démarche, l'engagement de tous les élèves doit se faire lorsque le texte est recopié au tableau.</p> | <p>R 1 : Cette mise en situation concrète permet aux élèves de vivre la réalité et d'être dans le bain afin de mieux comprendre les cours</p> <p>R 2 : Non, je n'ai pas repéré des réponses non mathématiques dans les réponses. Les questions non pertinentes sont identifiées lorsque la question ne commence pas par « combien ? », car c'est la quantité on veut obtenir.</p> <p>R 3 : Je pense que c'est une bonne manière, mais l'enseignant devrait demander l'avis des élèves pour voir si un pouvait bien formuler, au cas contraire, lui-même formule et les élèves répètent.</p> <p>R 4 : Idem pour R 3</p> <p>R 5 : Les compétences des activités mathématiques développées par les</p> | <p>R 1 : La pertinence de cette mise en situation est bonne parce que les élèves doivent vivre le concret en touchant, en manipulant avant de résoudre ce problème pour mieux comprendre.</p> <p>R 2 : Oui, j'ai repéré dans les réponses des enfants' des éléments non mathématiques. Pour les aider à identifier des questions non pertinentes du point de vue mathématiques, on doit les apprendre comment poser des questions (ou formuler) à chaque situation.</p> <p>R3 : C'est une bonne manière parce que, quand l'élève formule mal la question, il faut le corriger en même temps pour qu'il ne garde pas en tête ce qui est faux et qu'il découvre comment formuler les questions. R 4 : Idem</p> <p>R5 / Les compétences mathématiques développées par les</p> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--|---|--|
| | | <p>R 4 : Lorsque que l'élève, une fois bute sur l'orthographe d'un mot, le maître demande à la classe et chacun passe écrire le mot à sa manière jusqu'à obtenir la vraie orthographe du mot.</p> <p>R 5: C'est pour permettre aux élèves de bien écrire les mots et de les retenir pour toujours.</p> | <p>élèves sont : la modélisation, la représentation, le raisonnement, le calcul et la communication.</p> | <p>élèves dans cette séance sont : les opérations de multiplication, de soustraction, de prix d'achat, de prix de vente et le bénéfice</p> |
| 2 | KABSA | <p>R 1 à R 5 : C'est un peu difficile pour moi de dire quelque chose avec exactitude, car je n'ai pas vraiment une notion sur les TPA. Cette technique permet à l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De s'auto-former ➤ De s'auto-évaluer ➤ D'enrichir son vocabulaire ➤ D'avoir un esprit d'équipe, ce qui lui permet de réagir aisément en groupe ➤ Elle l'aide également à produire un paragraphe | <p>R 1 à R 5 : Cette sortie en mathématique de l'enfant lui permet de découvrir que les mathématiques peuvent se faire partout même en dehors de la classe. Tout par d'une programmation (budget), d'un calcul (mesure) et d'une concrétisation</p> | <p>R1 à R5 : Elle permet à l'enfant d'avoir un esprit d'équipe, de se former à l'oral comme à l'écrit, de faire des recherches et de produire un texte à partir de son vécu quotidien. Elle l'aide à avoir un esprit d'ouverture et de créativité.</p> |
| 3 | DOUGB A Abu Sylvie | <p>R1 / On peut réduire l'implication de l'enseignant, exemple : l'enseignant peut donner le texte de la fille (cahier) à un autre élève et c'est à cet élève de poser les questions :</p> | <p>R 1: La sortie en mathématiques de l'élève lui permettra de savoir que les mathématiques se font non seulement en classe, mais partout. Cette sortie aidera à</p> | <p>R1 à R 5 : Ceci permet à l'élève d'agir librement dans la société, de produire les textes imaginaires ou réels.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>➤ On dit : « mon père et moi sommes allés au champ » c'est à cet élève de poser la question à ses camarades à savoir reformuler cette phrase et ainsi de suite. Et le maître suit les élèves pour essayer de choisir la meilleure phrase.</p> <p>R 2 : Avantages de choix d'un texte : Le texte aidera l'élève de suivre la logique et de raisonner couramment.</p> <p>R 3 : Consigne : demander à l'élève de lire et de relire la phrase, cela éveillera l'élève d'identifier cette phrase.</p> <p>R 4 : Cette analyse nous permettra de consolider les séances postérieures.</p> <p>Prolongement possible : demander la réaction des élèves s'ils étaient à la place de cet homme ?</p> <p>R 5 : Puisque les élèves sont invités à partager leurs productions, il est nécessaire que chaque élève se sente présent dans le texte en le désignant, soit de poser une question ou de répondre à une question.</p> | <p>l'enfant d'être en contact direct avec le concret, ce qui lui permettra de mieux comprendre les mathématiques en classe pour pouvoir l'appliquer dans la vie active.</p> <p>R 2 : Pour aider l'élève à identifier les questions non pertinentes, le maître doit lui poser des questions sur sa question en mettant un lien entre les questions importantes et non pertinentes.</p> <p>R 3 : Le maître peut demander à un autre élève de reformuler la question posée. Que ceci soit fait entre les élèves et le maître va essayer de choisir la meilleure où le maître peut aider les enfants à choisir la meilleure.</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|----------------|---|--|--|
| | | | | |
| 4 | BODE Radjab | <p>R1 : Cette analyse est pertinente, car elle est vraie. Les conditions pour que les premières étapes de construction de texte libre puisse se faire en faveur d'un engagement optimal des élèves sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inclure tous les élèves, l'enseignant doit pouvoir maîtriser sa classe. <p>Il ne serait pas possible d'imaginer la réduction d'implication de l'enseignant.</p> <p>R 2 : Avantages d'un texte plutôt que des phrases de lectures de textes : dans le texte, il y a cohérence des idées, ce qui donne l'image, l'orientation à l'élève dans la production du texte.</p> <p>Ce choix a-t-il été opéré par l'enseignant ? selon moi, c'est le début de l'année. Il doit commencer par les phrases pour pouvoir lancer les élèves, pour qu'ils puissent avoir la base de départ</p> <p>R 3 : Parmi les phrases écrites au tableau, identifie celle qui n'a pas de prénom. Ils doivent développer les compétences d'imagination.</p> | <p>R 1 : c'est dû à la graphie de l'élève</p> <p>R 2 : Ces petits textes ont été produits préalablement au cours de « je produis un texte ». Enchaînement de séances qui serait possible ici, c'est l'expression orale et écrite</p> <p>R 3 : Ce qu'il faut prendre en compte pour mettre en place un tel processus d'écriture c'est de préciser le thème. Pour accroître l'engagement des élèves, il faut poser des questions précises.</p> <p>R4 : La stratégie à imaginer pour trouver les réponses à ces questions orthographiques est le questionnement.</p> <p>R 5 : Cette synthèse est bonne.</p> | <p>.R1 : La pertinence de cette mise en situation concrète développe l'esprit, facilite la compréhension de l'apprenant, permet aussi de faire un lien entre les mondes abstrait et concrets.</p> <p>R 2 : oui, nous avons repérer des éléments non mathématiques dans les réponses. Pour les aider à identifier des questions non pertinentes, on pose des questions d'orientation.</p> <p>R 3 : Cette technique est bonne du fait que le maître appuie les «élèves, car ça aide l'enfant à comprendre mieux.</p> <p>R 4 : Cette manière d'aider les enfants à formuler ces questions juste pour amener les enfants vers de nouvelles acquisitions.</p> <p>R 5 : Les compétences développées par les élèves dans cette séance sont multiples : calcul mental, calcul écrit, problème.</p> |

| | | | | |
|---|----------------|--|---|---|
| | | <p>R 4 : Cette analyse est vraie. Les prolongements possibles de ce type de séance qu'il serait possible d'imaginer sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Effort de penser ➤ Production de texte seul sans l'aide de l'enseignant <p>R 5 : Cette pratique est mauvaise. Non, ce n'est pas possible.</p> | | |
| 5 | KPAKPO Edosseh | <p>R1 : Cette analyse est tout à fait parfaite. Conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture par le maître/élève pour appropriation globale ➤ Fixation de mots et groupe de mots clés ➤ Augmentation du champ lexical par la présence des mots outils ➤ Consignes claires et précises ➤ Bonnes techniques pédagogiques « Je fais- tu fais- nous faisons » <p>Oui, c'est possible au cas où l'enseignant disposait ses « élèves en groupes</p> <p>R 2 : Avantages : cela permettrait aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ D »avoir une idée sur l'agencement | <p>R 1 : C'est plus en raison des erreurs orthographiques et syntaxiques présentes dans le texte.</p> <p>R 2 : C'est à une séance en classe que ces textes ont été produits.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enchaînement : première étape : conduire les élèves à produire chacun un texte sur un thème de son choix. Deuxième étape : faire le choix de certains textes d »élèves (trois à cinq par exemple) en raison de leur richesse. Etape trois : les proposer aux élèves pour qu'ils en choisissent un. Etape quatre : faire la mise au | <p>R 1 : Cette mise en situation concrète est très pertinente en ce sens qu'elle permet aux élèves de se rendre compte que le marché qu'ils font chaque jour n'est autre qu'une activité de calcul.</p> <p>R 2 : Eléments non mathématiques : avec quoi on fait du soja ? Comment prépare -t - on akpan ? Identifier les éléments non mathématiques : faire comprendre qu'il faut des questions dont les réponses sont des nombres où font référence aux opérations</p> <p>R3 : C'est très bien, mais il, pouvait mieux faire en procédant par des gestes, de petites questions pour amener les élèves à formuler leurs questions.</p> <p>R 4 : Ici, s'il a bien préparé ses élèves, il devait s'effacer presque. Les meilleurs devaient jouer.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | <p>et la succession chronologique des événements</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organisation des idées : c'est juste pour permettre aux apprenants d'apprendre à produire des Phrases <p>R 3: Consignes: Dans l'une des phrases au tableau, il n'y a pas un nom, c'est laquelle ?</p> <p>Compétences : Identification du GNS, lecture silencieuse, développement de l'esprit d'observation et de comparaison</p> <p>R 4: C'est une bonne analyse. Prolongements possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposer uniquement des noms ou groupes de noms puis demander de produire des phrases ; faire de même avec des verbes ➤ Proposer un thème, faire trouver le champ lexical puis de là produire des textes <p>R 5: La pratique est bonne car, cela incite les autres élèves à produire eux- aussi leurs phrases.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oui, elle pouvait demander aux | <p>point collective du texte choisi</p> <p>Etape cinq : faire faire la mise au point des autres textes en petits groupes avec l'appui de l'enseignant</p> <p>R3: Les éléments préalables :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ S'assurer que les élèves ont de quoi écrire (écritoire et cahiers) ➤ Identifier les élèves en difficultés de matérialiser leurs idées (pour une éventuelle dictée à l'adulte) ➤ Mettre les élèves en confiance ➤ Proposer puis faire trouver des thèmes ➤ Encourager à faire, puis aider à produire. <p>Eléments à souligner : Cohérence et enchaînement logique.</p> <p>R4: Stratégies : partir des exemples proches pour faire découvrir l'orthographe du mot, par questionnement, comparaison, déduction etc.</p> <p>R5: Au lieu que le maître écrive les règles orthographiques, qu'il</p> | <p>R5 : Compétences mathématiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aptitude au questionnement mathématique ➤ Aptitude à voir les choses sous un angle mathématique ➤ Facilité à ramener l'abstrait mathématique au simple vécu quotidien ➤ Capacité de construire ses propres connaissances |
|--|--|---|---|---|

| | | | | |
|---|-------|--|---|---|
| | | <p>élèves qui ont fini leurs productions d'aller assister leurs camarades qui n'y arrivent pas.</p> | <p>conduise les élèves à le faire.</p> | |
| 6 | ALIKA | <p>R 1 : Pour ma part, c'est une bonne analyse qui permet aux élèves de basses classes de partir des textes d'autrui pour produire leur propre texte.</p> <p>Les conditions pour que les premières étapes de la construction de texte libre puissent se faire en faveur d'un engagement optimal des élèves dans la tâche sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilisations des notions déjà étudiées des autres disciplines ➤ Prévoir d'avance le matériel (textes et mots supports) ➤ Demander aux élèves d'avoir les cahiers de production de textes et des stylos ➤ Apprendre à lire et à écrire les sons de l'alphabet <p>Oui, il est possible d'imaginer des configurations alternatives pour réduire l'implication de l'enseignant.</p> | <p>R 1 : Selon moi, le choix du texte est fait en raison des erreurs orthographiques et syntaxiques présentes dans le texte qui nécessite une mise au point</p> <p>R 2 : Ces petits textes ont été produits librement par les élèves. Pour faciliter ce processus d'écriture libre, à leur réécriture, voire leur validation, il faut enchaîner l'observation à la fixation, l'entraînement régulier.</p> <p>R 3 : Les éléments qu'il faut prendre préalablement : le niveau de la lecture et l'écriture des élèves, l'encadrement de proximité, l'annonce de l'objet d'étude.</p> <p>Les éléments intéressants de la démarche :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ - choix du texte ➤ L'attention des élèves et leurs réactions ➤ La correction faite par les élèves et non l'enseignant. | <p>R 1 : Cette mise en situation concrète est pertinente et obligatoire car elle part du vécu quotidien à l'abstraction. Elle facilite la compréhension et le choix futur de son métier (l'élève).</p> <p>R2 : Les réponses des élèves contiennent des éléments non mathématiques.</p> <p>Exemples : les réponses aux questions comme « avec quoi prépare-t-on Akpan ? », « Avec quoi tu fabriques de la bouillie ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour aider les élèves à identifier les questions non pertinentes du du point de vue mathématique ; il faut passer des consignes qui ont seulement trait à la mathématique ; il faut aussi annoncer d'une manière générale l'objet d'étude ; il faut faire |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <p>Exemples : Faire faire le travail en petits groupes en choisissant les tuteurs. Et pour les grands groupes, choisir un des tuteurs qui va conduire les activités de mise au point et d'intervenir seulement pour corriger ce qui échappe les tuteurs.</p> <p>R 2 : Les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pertinence du texte ➤ Logique dans la progression du texte. <p>Selon moi, l'enseignante a voulu évaluer tous les textes étudiés dans « j'apprends à lire ».</p> <p>R 3 : L'enseignante pouvait demander de repérer et d'écrire chacun sur son ardoise les noms propres ou le nom propre de la troisième phrase par exemple.</p> <p>Les compétences que les élèves auraient dû développer sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lecture d'un texte silencieusement ➤ Repérage de passages de textes ➤ Comptage de phrases | <p>R 4 : Les stratégies à imaginer pour trouver la solution avec les élèves lorsque l'élève qui est au tableau bute sur l'orthographe d'un mot sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Attirer l'attention de tous les élèves sur leur camarade ➤ Faire rappeler les notions étudiées. <p>R 5 : La synthèse doit être affichée en classe, mais l'enseignant doit la faire copier dans les cahiers des élèves, car c'est un cours occasionnel.</p> | <p>reformuler la consigne pour s'assurer de la compréhension de tous les élèves.</p> <p>R3 : Idem</p> <p>R 4 R 4 : Cette manière permet de trouver des réponses mathématiques sur la monnaie.</p> <p>R 5 : Les compétences mathématiques développées par les élèves dans cette séance sont : additions et soustractions, les opérations sur la monnaie, les opérations sur les avoirs, les dépenses et les restes.</p> <p>R 4 : cette manière permet de trouver des réponses mathématiques sur la monnaie</p> <p>R 5 : Les compétences mathématiques développées par les élèves dans cette séance sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Addition et soustraction des opérations sur la monnaie - Opération sur les avoirs, les dépenses et les restes. |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|--------------|--|--|---|
| | | <p>R 4 : Cette analyse fait beaucoup parler l'enseignante et ne couvre pas beaucoup les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comme prolongements possibles, l'enseignante peut demander : <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser quelques mots retenus pour faire écrire un texte de deux ou trois phrases - utiliser n'importe quel document à la maison pour reproduire les textes écrits ou les mots de plusieurs textes. - Observer les activités des hommes et écrire une ou deux phrases. <p>R 5 : Il serait possible de faire différemment selon le niveau, la compétence des élèves.R1</p> | | <p>R 3 : La manière dont le maître aide les élèves à trouver</p> |
| 7 | DOUTI Sagamé | <p>R 1 : C'est une bonne analyse pour faire parler les élèves.</p> | <p>R : Je pense que le maître a choisi le texte de cet élève pour corriger, parce que le</p> | <p>R 1 : La pertinence de cette mise en situation est bonne parce que les élèves doivent vivre le</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>Les conditions pour que les premières étapes de la construction du texte libre puissent se faire en faveur d'un engagement optimal des élèves dans cette tâche sont : Les phrases utilisées ont été déjà lues. Ils n'ont pas oublié.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il est possible d'imaginer des configurations alternatives, par exemple pour réduire l'implication de l'enseignant. <p>R 2 : Les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases sont : les élèves qu'à part les phrases il y a aussi des textes. Ils découvriront d'autres techniques en utilisant le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon moi, ce choix a été réalisé par l'enseignant parce qu'elle veut apprendre aux enfants à produire eux-mêmes des phrases en choisissant des mots dans les phrases lues et à lire. | <p>texte comportait des erreurs qu'il voulait faire corriger.</p> <p>R 2 : Ces petits textes ont été produits préalablement par des erreurs.</p> <p>L'enchaînement de séances possibles d'imaginer pour faciliter ce processus d'écriture libre des élèves de la production des écrits, à leur réécriture libre, voire leur valorisation est l'enchaînement chronologique des idées.</p> <p>R 3 : La faisabilité, voire les éléments préalables qu'il faut prendre en compte pour mettre en place un tel processus d'écriture notamment, pour un néo- titulaire qui n'en a pas l'expérience est la formation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui, il y a des éléments intéressants de la démarche qui qui peuvent être soulignés dans la mesure où l'enfant découvre lui-même les manquements du texte et corrige lui-même les erreurs qui se | <p>concret en touchant, en manipulant avant de résoudre un problème pour mieux comprendre.</p> <p>R 2 : Oui, j'ai repéré dans les réponses des enfants des éléments non mathématiques.</p> <p>Pour les aider à identifier des questions non pertinentes du point de vue mathématique, on doit les apprendre comment poser des questions (ou formuler) à chaque situation.</p> <p>R 3 : C'est une bonne manière parce que quand l'élève formule mal la question, il faut le corriger en même temps pour qu'il ne garde pas ce qui est faux et qu'il découvre comment formuler les questions.</p> <p>R 4 : Idem pour R 3.</p> <p>R 5 : Les compétences mathématiques développées par les élèves dans cette séance sont : les opérations de multiplication, de soustraction, le prix d'achat, le prix de vente et le bénéfice</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>R3: La consigne qui permet de vérifier si les élèves pouvaient identifier cette phrase sans prénom était d'utiliser les pronoms personnels.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences qu'ils auraient dû développer pour répondre alors à cette question sont : ils sauront que ce n'est pas les prénoms seuls qu'on utilise ; ils découvriront aussi les pronoms personnels. <p>R 4: Cette analyse est bonne parce que les élèves ont vite déchiffré les phrases. Les prolongements possibles de ce type de séance qu'il serait possible d'imaginer en utilisant d'autres prénoms pour reconstituer les phrases.</p> <p>R 5 : Je pense que c'est une bonne pratique pour faire écrire et lire les élèves. Selon moi, à part les prénoms dans les phrases, on peut utiliser les pronoms personnels.</p> | <p>trouvent dans le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le texte proposé amène l'élève à réfléchir dans toutes les disciplines de la langue française. <p>R 4: Les stratégies à imaginer pour trouver la solution avec les élèves lorsque l'élève qui est au tableau bute sur l'orthographe d'un mot est le questionnement avec l'aide des autres élèves pour aboutir à la bonne réponse.</p> <p>R 5 : Le maître ne fait que donner le résumé émanant du travail des élèves.</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|----------------|--|---|---|
| | | | | |
| 8 | MASSAS SABA | <p>R 1 : Je n'ai aucune notion de cette analyse. Les premières étapes de construction des textes libres peuvent se faire collectivement par la lecture d'un petit texte écrit à la fois en script et cursive. Il serait possible d'imaginer des configurations pour réduire l'implication de l'enseignant</p> <p>R 2 : Oui, on choisit un texte plutôt que des phrases. On verra que les phrases auront un rapport ou lien entre elles. Il y aura aussi la facilité de la lecture du texte par les élèves. La compréhension du texte sera aussi facile .Ce choix a été réalisé par l'enseignante selon moi, c'est parce que c'est elle qui connaît sa classe. Selon moi, avec ces phrases ça serait plus facile aux élèves de produire des phrases</p> <p>R 3 : La consigne doit être de demander aux élèves : « où se trouve un grand arbre ? » Les compétences qu'ils auraient dû développer est de dire aux élèves de trouver parmi les phrases, la phrase qui ne contient pas un prénom.</p> <p>R 4 : Cette analyse est la phase de reproduction</p> | <p>R 1 : Je pense que c'est en raison des erreurs orthographiques et syntaxiques présentées dans les textes qui nécessiteront une mise au point (réécriture)</p> <p>R 2 : Les petits textes ont été produits préalablement sur la réécriture en collectif. Pour faciliter ce processus d'écriture libre des élèves : de la production d'écrits à leur réécriture, voire leur valorisation il faudrait organiser des séances de travail individuel à la maison par la production d'un petit texte par chaque élève.</p> <p>R 3 : Les éléments préalables qu'il faut prendre en compte pour mettre en place un tel processus de réécriture : la construction collective des réponses orthographiques. La correction des verbes est portée au tableau</p> <p>Oui, il y a des éléments importants de la démarche qui peuvent être soulignés. Oui, il existe des aspects du dispositif qui peuvent faire l'objet d'infléchissements par exemple pour gagner le temps</p> | <p>R 1 : La pertinence de cette mise en situation concrète fait savoir que la mathématique est une discipline qui consiste à faire des découvertes dans le milieu.</p> <p>R 2 : Oui, il y a des éléments non mathématiques tels que « avec quoi tu fabriques la bouillie ? » Pour aider à identifier des questions non pertinentes, on leur montre par exemples des objets en leur demandant de poser une question en rapport avec ces objets.</p> <p>R 3 : La manière dont le maître aide les élèves à formuler les questions est bonne. C'est à partir de ça que les élèves s'exprimeront bien. Il y aura aussi la participation massive des élèves.</p> <p>R 4 : Le maître aide les élèves à formuler ces questions pour que les vendeuses puissent bien répondre à ces questions.</p> <p>R 5 : Les compétences mathématiques développées par les élèves dans cette séance sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir traiter un problème - Savoir répondre aux questions mathématiques |

| | | | | |
|---|----------|---|--|--|
| | | <p>individuelle de ce que les élèves ont fait oralement pour voir s'ils ont compris la consigne de l'enseignante. Les prolongements possibles de ce type de séance qu'il serait possible d'imaginer est de demander aux élèves de produire à la maison des phrases écrites en se référant aux phrases étudiées en classe.</p> <p>R 5 : Cette pratique consiste à amener les élèves à pouvoir construire eux-mêmes des phrases de leur choix. Oui, il serait possible de faire différemment.</p> | <p>R 4 : Les stratégies à imaginer pour trouver des solutions, c'est de demander aux élèves est-ce que la phrase écrite est correcte ? Si non, il manque quoi ?</p> <p>R 5 : Cette synthèse fait savoir qu'un texte écrit doit comporter des règles orthographiques telles que : la majuscule, le point, le temps des verbesetc.</p> | <p>- Savoir faire des calculs en mathématique</p> |
| 9 | MASSIN A | <p>R 1 : C'est une bonne analyse. A mon avis, au lieu d'utiliser tous les mots du corpus pour faire une nouvelle phrase, on pouvait demander aux élèves d'utiliser au moins un mot ou une expression du corpus et d'en faire une phrase, comme ça, chaque élève aura une phrase propre à lui-même.</p> <p>R 2 : L'avantage de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases est que le texte montre une idée autour de laquelle les élèves peuvent librement faire les phrases. A mon avis, l'enseignante</p> | <p>R 1 : Le choix du texte pourrait se faire en raison de l'intérêt de l'histoire et des erreurs orthographiques</p> <p>R 2 : Le maître a fait choisir une histoire à reproduire et il a donné le temps pour la production du texte. Les séances possibles : production de texte, choix du texte à corriger, proposition du titre au texte, correction collective du texte, mise en valeur du texte.</p> <p>R 3 : Les éléments préalables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en confiance les élèves | <p>R 1 : Cette mise en situation est bonne.</p> <p>R 2 : Oui, il y a eu des réponses non mathématiques. Pour ramener la notion mathématique, il faudrait poser des questions sur les nombres, la quantité, la masse, le volume.</p> <p>R 3 : Comme c'est une première sortie il aurait dû faire une simulation en classe pour initier les élèves aux questions mathématiques qui seront posées au cours de cette sortie.</p> <p>R 4 : Lorsqu'ils sont retournés en classe, il pouvait donner un petit temps à chaque groupe formé de synthétiser</p> |

| | | | | |
|--------|---------|---|--|---|
| | | <p>a fait le choix des phrases pour amener les élèves à savoir harmoniser les idées pour avoir un bon sens d'une phrase.</p> <p>R 3 : On peut demander aux élèves de faire des phrases avec deux ou une expression de la phrase clé.</p> <p>R 4 : C'est une bonne analyse. Pour le prolongement on ferait une production de texte thématique.</p> <p>R 5 : Cette pratique n'est pas bonne. Il est préférable de donner un temps fixe de fin de production et pour finir, faire collectivement les corrections des textes.</p> | <p>- Discipliner la classe.</p> <p>Il y a des démarches intéressantes : il a fait proposer à la classe le titre du texte et ensuite demander à un élève de choisir le meilleur titre pour son texte.</p> <p>R 4 : On peut laisser la classe s'exprimer librement.</p> <p>R 5 : A mon avis, ces règles orthographiques devraient être des révisions. Il aurait fait au préalable le cours sur ces règles.</p> | <p>leurs recherches en vue de les présenter à la classe.</p> <p>R 5 : En cette séance, les élèves développent en eux des questions mathématiques sur les activités concrètes.</p> |
| 1 0 | MINLIBE | <p>Selon nous, cette pratique n'est pas bonne. Ce n'est pas possible de faire ça différemment</p> | <p>R 1 : Cette production du texte est une leçon de morale issue d'un vécu réel.</p> <p>R 2 : Ces petits textes ont été produits préalablement suite aux questions libres du maître. Il serait possible qu'on puisse enchaîner des leçons de morale, de « je manipule les phrases 1 et 2 », puis « je sais écrire les mots nouveaux » pour aboutir à la correction du texte</p> <p>R 3 : Au préalable, il faudrait une préparation lointaine pour mettre en place un</p> | <p>R 1 : La mise en situation concrète permettra aux élèves de vivre la réalité et d'agir en conséquence.</p> <p>R 2 ; Oui, on peut récupérer des réponses non mathématiques. Ici, l'enseignante pour les aider s'évertuera à s'abstenir, changer ou reformuler autrement les questions en vue d'une meilleure compréhension.</p> <p>R 3 : La manière dont les maîtres aident les élèves à formuler les questions est une méthode active favorisant la participation des apprenants.</p> <p>R 4 : Ici l'enseignant amène les apprenants à</p> |

| | | | | |
|--------|---------------|--|--|--|
| | | | <p>tel processus d'écriture pour un néo-titulaire.</p> <p>R 4 : Lorsque l'élève qui est au tableau bute sur l'orthographe d'un mot, le maître doit recourir à ses camarades, mais dans le cas échéant, les corriger lui-même.</p> <p>R 5 : Cette synthèse amène ou conduit aux apprenants à produire leur propre texte avec leur titre. Ceci leur permet de réfléchir.</p> | <p>travers les mathématiques de résoudre des problèmes de la société.</p> <p>R 5 : Selon moi, les compétences sur les nombres (arithmétique), sur les figures (géométrie), et sur les mesures de grandeur, d'observation, de comparaison (système métrique).</p> |
| 1 1 | BATCHA SSI | <p>R 1 : Cette analyse est bonne, mais au début c'est difficile. Cette manière de faire est bonne, parce que l'enfant commence par ce qui est écrit au tableau et termine par son imagination.</p> <p>R 2 : L'avantage est qu'avec le texte l'enfant en général a une idée générale de la chose. L'enseignant a fait ce choix des phrases pour pouvoir harmoniser dans une logique</p> <p>R 3 : La consigne pouvait être de demander une action par les élèves.</p> <p>R 4 : Compétences qu'il aurait dû développer aux niveaux des élèves sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire des phrases à partir des verbes <p>Cette analyse est bonne. Prochainement, on peut faire le choix d'un thème</p> | <p>R 1 : Le choix doit se faire dans l'intérêt de l'histoire et des erreurs orthographiques contenues dans le texte.</p> <p>R 2 : Ces petits textes ont été produits préalablement par le choix d'un thème et en exemple donné par le maître</p> <p>Pour faciliter, il faut passer par le choix du thème du texte, du titre, le temps d'écriture, le temps de lecture et la conclusion du texte.</p> <p>R 3 : Mettre en place de l'écriture : il faut mettre les élèves en confiance, ne pas empêcher les élèves de s'exprimer librement.</p> <p>R 4 : Le maître propose des textes aux élèves et leur demande de choisir le meilleur texte.</p> <p>R 5 : Lorsque l'élève bute sur l'orthographe d'un mot, il faut</p> | Non renseigné |

| | | | | |
|--------|--------------|---|--|--|
| | | <p>et construire un texte autour duquel on peut faire des phrases.</p> <p>R 5 : Cette pratique n'est pas bonne. Donner le temps aux élèves de finir au même moment</p> | <p>demander l'aide des autres élèves.</p> | |
| 1 2 | DJAMOA NE | <p>R 1 : La mise en situation concrète permettra aux enfants de vivre la réalité et d'agir en conséquence. Cela facilite beaucoup la compréhension des apprenants.</p> <p>R 2 : Oui, on peut repérer des questions non mathématiques. Ici, l'enseignant pour les aider s'évertuera à changer en reformulant les questions en vue d'une meilleure compréhension.</p> <p>R 3 : La manière dont le maître aide les élèves à formuler les questions est une meilleure action favorisant la participation des apprenants.</p> <p>R 4 : Ici, l'enseignant amène aux apprenants à travers les mathématiques de résoudre les problèmes.</p> <p>R 5 : Selon nous les compétences mathématiques développées par les élèves dans cette séance sont : les compétences sur les</p> | <p>R 1 : Cette production de texte libre est une leçon de morale issue d'un vécu réel.</p> <p>R 2 : Ces petits textes ont été produits préalablement suite aux questions libres. Il serait possible qu'on puisse échanger pour enchaîner des leçons de morale « ES », « je manipule les phrases 1 et 2 » puis « je sais écrire les mots nouveaux » pour aboutir à la correction du texte.</p> <p>R 3 : Au préalable, il faudrait une préparation lointaine pour mettre en place un tel processus d'écriture pour un néo- titulaire.</p> <p>R 4 : Lorsque l'élève qui est au tableau bute sur l'orthographe d'un mot, le maître doit faire recours à ses camarades, mais dans le cas échéant les corriger lui-même.</p> <p>R 5 : Cette synthèse amène ou conduit aux apprenants à produire leur propre texte avec</p> | |

| | | | | |
|--------|--------------|--|---|---|
| | | nombres, la quantité, la capacité et la monnaie. | leur propre titre. Ceci leur permet de réfléchir. | |
| 1 3 | MADJAM IE | <p>R 1 : Cette analyse est bonne. Selon moi, je pense qu'au lieu d'effectuer tous les mots du corpus pour en faire une nouvelle phrase, on pourrait demander aux élèves d'utiliser au moins une expression du corpus et faire une phrase. La phrase leur serait encore plus libre et personnelle.</p> <p>R 2 : L'avantage de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases est que, un texte fait circuler une idée générale autour de laquelle les élèves peuvent librement faire les phrases. Dans ce cas les phrases rassemblées véhiculent chacune une idée.</p> <p>R 3 : L'enseignant peut demander aux élèves de faire des phrases avec une ou deux expressions de la phrase clé. Il faudra maintenant développer les compétences d'expression des actions.</p> <p>R 4 : C'est une bonne analyse. Pour prolongement, on doit faire une production de texte thématique</p> <p>R 5 : Cette pratique n'est pas bonne. Il serait</p> | <p>R 1 : Le choix du texte peut se faire en raison de l'intérêt de l'histoire et des erreurs orthographiques et syntaxiques.</p> <p>R 2 : En premier lieu, le maître a fait choisir une histoire ou un fait à reproduire. Alors, il a donné le temps pour la production du texte.</p> <p>Les séances possibles : production de texte-choix du texte à corriger- proposition du titre du texte- correction collective du texte- mise en valeur du texte.</p> <p>R 3 : Les éléments préalables :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en confiance les élèves - Discipliner la classe pour ne pas se moquer des erreurs de leurs camarades <p>Il y a aussi des démarches intéressantes : le maître a fait proposer à la classe le titre du texte, puis il est revenu demander à l'élève de choisir le meilleur titre pour son texte.</p> <p>R 4 : On peut demander à la classe de mieux dire</p> | <p>R 1 : Cette mise en situation à mon avis est bonne et très importante.</p> <p>R 2 : Effectivement, il y a eu des réponses non mathématiques. Pour ramener la notion mathématique, il faudrait poser des questions sur le nombre, la qualité, le total, la masse et le volume combien ?)</p> <p>R 3 : Comme c'est la première sortie, le maître allait faire une simulation en classe pour initier les élèves aux questions mathématiques qui seront posées à la sortie. Alors, la tâche lui serait encore facile.</p> <p>R 4 : De retour en classe, le maître pourrait donner un petit temps à chaque groupe de synthétiser leurs recherches ou enquêtes en vue de présenter à la classe.</p> <p>R 5 : Pour ce qui concerne cette séance, les élèves développent en eux des questions mathématiques sur les activités concrètes.</p> |

| | | | | |
|--------|--------------|--|--|--|
| | | <p>préférable de donner un temps fixe de fin de production. En dehors de cela, faire collectivement les corrections des textes.</p> | <p>ce qu'ils vont dire, puis demander à la classe de l'aider.</p> <p>R 5 : Nous imaginons que ces règles orthographiques devraient être des révisions. Le maître aurait fait le cours au préalable.</p> | |
| 1 4 | DJAGAD OU | <p>R 1 : C'est une analyse normale. Il faut donner la liberté aux élèves de faire des phrases provenant d'eux-mêmes en s'inspirant des expressions affichées au tableau.</p> <p>R 2 : L'avantage est qu'un texte véhicule une idée générale. Cela peut aider les élèves à produire leurs propres phrases. L'enseignante a choisi cette méthode, car ses élèves sont déjà imprégnés de ces phrases et elle veut montrer aux apprenants comment ordonner les idées pour avoir une bonne phrase.</p> <p>R 3 : On peut présenter un mot ou expression de la phrase clé et demander aux élèves d'identifier la phrase complète ou de faire autres phrases avec le mot ou expression donné. Cela fait développer la compétence d'utilisation des</p> | <p>R 1 : Le choix du texte pourrait être en raison de l'intérêt de l'histoire et des erreurs orthographiques et syntaxiques.</p> <p>R 2 : Le maître aurait travaillé sur un texte ensemble avec les élèves au préalable. Les séances d'enchaînement : le choix du thème, la production du texte et la valorisation.</p> <p>R 3 : Les démarches sont : encourager les élèves à produire des textes, sensibiliser la classe à ne pas se moquer de de leurs camarades qui font des erreurs.</p> <p>Les démarches intéressantes sont : il a demandé aux élèves de proposer un titre au texte. Le maître à l'auteur (l'élève) du texte de choisir un titre convenable dans les propositions de ses camarades.</p> <p>R 4 : On peut demander aux autres élèves</p> | <p>R 1 : C'est une bonne mise en situation qui permet aux élèves de comprendre la leçon.</p> <p>R 2 : Oui, il y a eu des réponses non mathématiques. Il faut guider les enfants à poser des questions sur les nombres, les quantités, le prix, le total au préalable.</p> <p>R 3 : Il aurait mieux fait en initiant les élèves en classe avant la sortie.</p> <p>R 4 : Le maître pourrait donner l'opportunité aux élèves de se corriger. Demander à un autre élève de corriger la question de son camarade.</p> <p>R 5 : Les élèves développent les notions sur la quantité, le prix, la monnaie et autres.</p> |

| | | | | |
|--------|----------------------|--|--|---|
| | | <p>expressions pour produire des phrases.</p> <p>R 4 : Cette analyse est bonne. Il est possible de construire des phrases à partir d'un thème.</p> <p>R 5 : C'est une pratique à revoir. Il faut donner un temps fixe nécessaire de fin de devoir. Il faut corriger ensemble avec les apports des autres élèves.</p> | <p>d'aider leur camarade à mieux dire.</p> <p>R 5 : Les règles pourraient être des rappels puisque le maître aurait déjà enseigné ces règles.</p> | |
| 1 5 | NAKORD JA Laré | <p>R1 : Cette analyse est logique</p> <p>R 2 : Les avantages de choisir un texte : un texte part d'un titre, d'un thème et contient une leçon de morale.</p> <p>R 3 : Consigne : « de quoi nous parle le texte ? »</p> <p>Compétences : permet aux élèves de développer l'expression écrite et orale.</p> <p>R 4 : Cette analyse permet aux élèves d'exprimer leur désir, leur vécu, leur idée.</p> <p>Prolongement : construire des phrases en utilisant les mots du texte ou avec leurs propres mots à la maison.</p> <p>R 5 : Ce n'est pas une bonne pratique car elle ne permet pas aux élèves retardataires de suivre la production de ceux qui ont fini.</p> | <p>R 1 : C'est en raison de l'intérêt de l'histoire</p> <p>R 2 : Ces petits testes ont été produits préalablement par l'entretien du matin.</p> <p>R 3 : Les éléments préalables qu'il faut prendre en compte sont : le temps (durée), organisation de la classe, l'orthographe des mots.</p> <p>R 4 : La stratégie : l'enseignant doit l'aider.</p> <p>R 5 : C'est une bonne synthèse car chaque séance doit aboutir à un résumé.</p> | <p>R 1 : La pertinence de cette mise en situation concrète permet aux élèves de faire des observations et de prendre note en cas d'observation libre ou dirigée.</p> <p>R 2 : Oui, nous repérons dans les réponses des élèves des éléments non mathématiques.</p> <p>R 3 : C'est une bonne manière.</p> <p>R4 : C'est une bonne manière qui permet aux élèves de formuler facilement les questions.</p> <p>R 5 : Les compétences mathématiques que les élèves ont développées sont : la multiplication, l'addition etc.</p> |

Annexe n°6 : questionnaire de clôture

Recherche-action « le maintien dans le métier des enseignants au Togo »

Questionnaire anonyme auto-administré

Question ouverte n°1 : Quels sont les éléments qui vous stress le plus dans votre pratique professionnelle ? (Pour chaque élément, merci de justifier votre réponse (nous dire pourquoi cela constitue un stress pour vous ...).

Question ouverte n°2 : Pouvez-vous nous indiquer quels ont été vos stages pratiques (période, durée, niveau) et/ou votre participation à des groupes d'analyses professionnelles ? Quels sont les stages que vous avez trouvé particulièrement intéressants ? Si oui, pourquoi ?

Question ouverte n°3 : Vos stages pratiques, ou vos groupes d'analyses professionnelles, vous aident-ils à vous projeter dans votre métier ? Si oui de quelle manière ? si non, pourquoi ?

Question ouverte n°4 : Pensez-vous avoir bénéficié d'une formation adaptée aux réalités du terrain ? Si non quelles sont ces réalités insuffisamment prises en compte dans les formations ?

Question ouverte n°5 : Pensez-vous avoir des marges de manœuvre et de liberté pédagogique suffisantes dans l'exercice de votre métier ? Précisez votre réponse.

Question ouverte n°6 : Avez-vous exercé un autre métier avant d'être enseignant (si oui, lequel ou lesquels), et envisagez-vous d'exercer un autre métier plus tard (si oui, lequel ou lesquels) ? Avez-vous passé d'autres concours (si oui les quels) ?

Question ouverte n°7 : Avez-vous eut des expériences positives d'encadrement d'enfants avant votre entrée dans le métier directe (élevé une petite sœur ou un petit frère, garder des enfants etc ...) ou indirecte (parents ou ami enseignants satisfaits de leur métier, etc ...) ? Si oui précisez ...

Selon vous, **si vous deviez un jour quitter l'éducation nationale par démission**, quelles pourraient en être les raisons ?

| Les raisons potentielles de votre démission (rappel : ce questionnaire est totalement anonyme) | | Cochez une de ces 3 cases | | | |
|--|--|---|----------|--------------|--|
| | | Probable | Possible | Pas possible | |
| 1 | Pénibilité ressentie | Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas | | | |
| 2 | | Les retards de paiement ou les difficultés de percevoir sa rémunération | | | |
| 3 | | Une affectation dans une école mal fréquentée | | | |
| 4 | | Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville | | | |
| 5 | | Une affectation dans une zone où je ne parle pas le dialecte local | | | |
| 6 | | Une affectation dans une zone à risque | | | |
| 7 | | Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier | | | |
| 8 | | Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école | | | |
| 9 | | Découragement face à la difficulté d'être titularisé | | | |
| 10 | | Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant | | | |
| 11 | | Exercice du métier trop intense, nécessitant de penser à trop de choses à la fois, travail sous pression avec trop de changements imprévisibles | | | |
| 12 | Potentiel de reconversion | La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices | | | |
| 13 | | La recherche d'un autre concours de la fonction publique | | | |
| 14 | | L'absence de perspectives d'évolution professionnelle | | | |
| 15 | Le défaut d'appui et le faire semblant | L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants | | | |
| 16 | | Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques | | | |
| 17 | | L'absence de dialogue avec les collègues de l'école | | | |
| 18 | | Le manque de soutien de la hiérarchie (directeur et inspecteur) | | | |
| 19 | | L'excès d'évaluation de toutes sortes | | | |
| 20 | | Les trop fortes exigences pour la prise en charge des élèves en difficulté | | | |
| 21 | L'expérience ressentie | Le manque de manuels scolaires | | | |
| 22 | | La pauvreté des équipements pédagogiques | | | |

Annexe n°7 : notice spécifique pour formuler des relances en lien avec les raisons potentielles d'abandon

Consignes d'utilisation pour les formateurs : pour chaque répondant, vous pourrez sélectionner les relances relatives aux questions pour lesquelles le répondant a répondu favorablement sur une possibilité de démission (voir dans le guide d'entretien pour chaque répondant).

1. Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas
Relance : les salaires sont toujours jugés trop bas, mais quelle serait pour vous une juste rémunération ?
2. Les retards de paiement ou les difficultés de percevoir sa rémunération
Relance : par quel moyen percevez-vous votre rémunération, et y a-t-il des difficultés ?
3. Une affectation dans une école mal fréquentée
Relance : avez-vous connaissance d'écoles mal fréquentées ? Et si oui quels sont vos critères ?
4. Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville
Relance : quels seraient alors les inconvénients pour vous d'une affectation dans une zone éloignée d'une grande ville ?
5. Une affectation dans une zone où je ne parle pas le dialecte local
Relance : est-ce possible ? Et si oui où cela pourrait-il se produire ?
6. Une affectation dans une zone à risque
Relance : Qu'est-ce que pour vous une zone à risque et donc quelles sont-elles ?
7. Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier
Relance : Cela voudrait dire que le métier est une très lourde charge. Qu'en pensez-vous ?
8. Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école
Relance : avez-vous déjà rencontré ce type de problème et si oui comment l'avez-vous résolu ?
9. Le manque de manuels scolaires
Relance : quelles sont alors les solutions à ce manque de matériel ?
10. La pauvreté des équipements pédagogiques
Relance : qu'est-ce qui manque le plus souvent dans les écoles selon vous ?
11. Un contexte général d'appauvrissement de l'école publique
Relance : quels seraient les signes de cet appauvrissement ?

12. Découragement face à la difficulté d'être titularisé
Relance : Quelles sont les difficultés liées à cette titularisation ? Les avez-vous rencontrées ?
13. Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
Relance : quels types d'activités complémentaires pourraient constituer cette gêne ?
14. Exercice du métier trop intense, nécessitant de penser à trop de choses à la fois, travail sous pression avec trop de changements imprévisibles
Relance : quels sont les changements qui vous perturbent le plus dans votre métier ?
15. La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices
Relance : qu'elles seraient pour vous des opportunités économiques plus rémunératrices ?
16. La recherche d'un autre concours de la fonction publique
Relance : par exemple ?
17. L'absence de perspectives d'évolution professionnelle
Relance : quelles seraient les perspectives que vous envisageriez pour vous ?
18. L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants
Relance : quelle serait la formation initiale idéale pour vous ?
19. Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques
Relance : qu'attendez-vous des conseillers pédagogiques ?
20. L'absence de dialogue avec les collègues de l'école
Relance : quelles en seraient les raisons ?
21. Le manque de soutien de la hiérarchie (directeur et inspecteur)
Relance : avez-vous des exemples vécus de cette absence de soutien ?
22. L'excès d'évaluation de toutes sortes
Relance : quels seraient ces excès selon vous ?
23. Les trop fortes exigences pour la prise en charge des élèves en difficulté
Relance : avez-vous perçu ces exigences ou pas vraiment ?
24. L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives

Relance : pensez-vous que des familles puissent abandonner leurs responsabilités et si oui pour quelles raisons ?

25. Le découragement devant les échecs de beaucoup trop d'élèves

Relance : ces échecs vous impactent-ils ?

26. Les mauvaises relations avec certains élèves

Relance : avez-vous des exemples vécus ?

27. Les mauvaises relations avec certaines familles

Relance : avez-vous des exemples vécus ?

28. Des difficultés avec les élus locaux

Relance : avez-vous des exemples vécus ?

29. Des difficultés avec les représentants des parents d'élèves

Relance : avez-vous des exemples vécus ?

30. Écart entre mes valeurs personnelles et la réalité du système éducatif

Relance : quelles sont les réalités du système éducatif qui pourraient entrer en conflits avec vos valeurs ?

31. Des difficultés à enseigner certaines matières (précisez ici :)

Relance : quelles matières et pourquoi selon vous ?

Annexe n°8 : identification d'acteurs cible pour la conduite d'entretien d'élucidation

Parmi les 38 réponses au questionnaire de clôture, 10 répondants ont été identifiés (5 à Notsè et 5 à Dapaong) en raison de la densité de leur réponse, afin de conduire des entretiens d'élucidations avec des relances précises afin de compléter les données collectées.

Pour Nostè les répondants ont été identifiés à partir des corpus de réponses suivants :

Répondant N°17

- Q5 : Marge de manœuvre et de liberté ? Non. Les programmes sont très vastes et structurés. Par ricochet, l'enseignant est obligé de parcourir ce programme avant la période des évaluations.
- Q1 : Nous avons eu des rencontres aussi bien en présentiel que virtuel durant deux heures chacune pendant le mois d'avril mai et juin 2023. Rencontre au cours desquelles nous avons échangé sur les différentes techniques de la pédagogie active après un entretien sur l'appui à la professionnalisation des pratiques enseignante et au développement des ressources.
- Q4 : Nos formations nous encore pas pris en compte toutes les réalités du terrain car dans des hameaux reculés, il est très difficile de se sentir libre dans le travail. - Incompréhension des parents d'élèves à suivre les enfants à la maison. - La dyslexie chez les apprenants jusqu'au cours moyen.

Répondant N°21

- Q3 : Oui, mes stages pratiques ou groupes d'analyse de pratiques professionnelles m'aident vraiment à me projeter dans mon métier car avec ces stages j'arrive à adapter les expériences, les approches de solutions, les recherches des élèves et les réalités du milieu à mes leçons que je passe. Ça amène aussi les élèves à participer aux cours et à bien les comprendre.
- Q8 : Mes relations avec collègues dans mon école d'affectation son meilleur car j'apprends beaucoup d'eux. Ils m'orientent sur le plan pédagogique le plan social. Mes relations avec ceux du groupe d'analyse de pratique on était toujours correct et bonne car il règne un amour de partage, d'acquisition, de nouvelles connaissances, de fraternité et autres. Pour l'année précédente, j'ai appris beaucoup de choses qui m'ont permis de bien faire mes cours et d'avoir un bon résultat à la fin de l'année. Je pense que les autres collègues ont aussi appris beaucoup l'heure de rencontres et ils ont aussi mise à l'œuvre.

Répondant N°20

- Q3 : Oui, nos groupes d'analyse de pratique professionnelle m'aident d'une part à me projeter dans mon métier car j'arrive cette fois-ci à relever le niveau de mes élèves en mathématiques en production d'écrits, j'apprends à parler et j'apprends à lire. En d'autres termes, je peux dire non parce qu'une petite partie de mes élèves reste encore faible et qui ont besoin d'aide pour parfaire mon travail.

- Q4 : Non, je n'ai pas bénéficié vraiment d'une formation adaptée aux réalités du terrain car on peut noter l'insuffisance de formation et la rencontre de certaines formations avortées.
- Q9 : 'Face à cette question, nous avons toujours cette profonde envie de contribuer à l'éducation des générations futures. Bref, nous avons vécu des expériences qui ont vraiment renforcé cette motivation, surtout les diverses formations dans nos groupes d'analyses de pratiques (GAP).

Répondant N°23

- Q5 : Vous savez dans chaque société des règles des lois, que tu dois respecter des recommandations que tu dois suivre. Nous ne sommes pas sans savoir que ces recommandations sont parfois des handicaps à notre évolution dans le métier raison pour laquelle d'autres quittent leur fonction. On te dit ce que tu dois faire ... Pas ce que tu penses faire ...
- Q3 : Mon groupe d'analyse pratique m'aide beaucoup à me projeter dans mon métier. Parce que les thèmes que nous analysons me permettent de voir clair, m'aident à comprendre davantage les périphériques de mon métier. Avec les séances de pratique, nous avons des conseils qui nous permettent d'évoluer dans notre beau métier.
- Q6 : Moi, depuis les bancs de l'école, j'admirais mes enseignants. Je me disais un jour je serai enseignant comme eux. Donc je n'ai jamais exercé un autre métier auparavant. Et je n'ai aucune idée de faire un autre métier si les conditions sont acceptables. Depuis mon obtention de mon BAC, je n'ai pas passé d'autres concours.

Répondant N°7

- Q4 : Les réalités du terrain varient d'un milieu à l'autre. Nous avons toujours été formé mais la pratique sur le terrain n'est pas toujours la même. Les documents utilisés ne sont que des guides. Mais j'ai beaucoup bénéficié des choses lors des journées pédagogiques et dans les séances de travail GAP. La mise en pratique des remarques faites m'a beaucoup aidé aussi.
- Q1 : A part GAP je n'ai pas suivi un stage pratique ailleurs. Au cours de nos travaux l'année passée plusieurs thèmes ont été développés et ce qui m'a plus marqué est la méthodologie de j'apprends à lire au CP. Un thème très intéressant par l'étude des sons et surtout l'utilisation des étiquettes mots pour lire des phrases.

Pour Dapaong les répondants ont été identifiés à partir des corpus de réponses suivants :

Répondant N°14

- Q1 : Après la proclamation des résultats nous avons reçu une formation de 3 jours à l'ENF PE de Dapaong, ce qui fut réellement insuffisant pour nous lancer dans les écoles. Les documents mis à notre disposition, étaient envoyés dans nos portables, difficile à les imprimer car on n'avait pas de moyens jusque-là, mais ces thèmes étaient débattus pour nous permettre à se lancer dans le métier.

- Q3 : "-Oui, ces stages pratiques ou groupes d'analyses de pratiques professionnelles m'aident à me projeter dans mon métier car ils m'ont permis de me perfectionner.
- -de découvrir également qu'on pouvait partir du vécu quotidien pour faire les mathématiques et partir d'un récit pour écrire un paragraphe."
- Q8 : Au niveau de l'école la collaboration est bonne, je n'ai pas de souci avec mon chef car je prépare régulièrement mes fiches et je les soumetts au visa. J'évalue quotidiennement mes enfants et corrige tous les devoirs. Avec les autres collègues les relations sont également bonnes, ils m'ont souvent rendu services lorsque je n'avais pas un moyen de déplacements. N'ayant pas de notion sur les TPA, j'aborde quelques fois mon chef ou mes collègues pour en savoir plus.

Répondant N°2

- Q3 : Non, pas tellement car les stages pratiques ou groupes d'analyses de pratiques professionnelle sont à court terme et les plannings établi ne sont pas réellement d'ordre formative pour un cursus d'apprentissage.
- Q4 : 'Non, pas du tout, la formation n'a pas été le concret des réalités du terrain mais plutôt une généralité ciblée vue dans son ensemble élargie mais pas trop éducative. Les formations des différentes disciplines, leurs enseignements par niveaux du professionnalisme, l'algorithmes dans toutes ses formes éducatives.

Répondant N°10

- Q1 : Les stages pratiques que j'ai eu est la formation au CFP (centre de formation permanente) qui a duré un an soit une année scolaire (2015-2016). En fait cette formation a deux étapes : la première étape est la théorie, on vous enseigne comment enseigner la méthodologie, et la seconde étape c'est la pratique de la classe qui dure à peu près 3 mois. Cela m'a permis d'avoir la notion des expériences.
- Q4 : Non la durée de la formation était très peu pour toucher toutes les disciplines enseignées. La formation était uniquement que la théorie alors au niveau de la pratique c'est par exemple en mathématiques on vous dit de partager la classe en petits groupes, ils ne tiennent pas compte des effectifs pléthoriques (110 élèves).
- Q5 : "Je pense avoir des marges de manœuvre et de liberté pédagogique dans l'exercice de mon métier. Tout enseignant est maitre de sa classe alors c'est à l'enseignant d'adapter le programme ou les contenus à enseigner à la réalité du milieu de vie de l'élève. L'enseignant est libre de suivre le programme à sa manière, de reprogrammer les leçons mal passé ou bien assimilé par les élèves.

Répondant N°12

- Q4 : A mon avis, je n'ai pas encore eu une formation adaptée aux réalités du terrain. Il va falloir que le ministère de l'éducation malgré les efforts fournis, de multiplier les séances de formation qu'on puisse mieux s'imprégner de nouvelles formes de méthode d'enseignements. Non, les réalités insuffisamment prises en compte dans les formations sont l'introduction des nouveaux manuels sans formation

Répondant N°20

- Q1 : Pour ce qui concerne mon stage pratique je pourrais dire que j'ai fait banalement neuf ans de volontariat au primaire. Le stage sur le terrain, n'a pas été du tout facile car on a commencé sans formation sur la confection des outils et la pratique de classe. Aussi avec 10.000 FCFA comme rémunération mensuelle, il était difficile de subvenir à ses besoins. Après ce stage de volontariat, je suis rentrée dans la fonction publique, par le concours des enseignants fonctionnaires de 2022-2023. Trois jours de formation d'éthique et de déontologie ont précédé notre entrée sur le terrain. Aussi, j'ai suivi deux journées pédagogiques : la 1ère sur l'élaboration des objectifs spécifiques et une 2ème journée pédagogique sur les nouveaux thèmes en Éducation sociale.

Répondant N°17

- Il n'y a pas de liberté pédagogique suffisantes dans l'exercice de notre métier car tout programmes et emplois du temps sont élaborés par la hiérarchie et soumis aux agents de terrain.

Annexe n°9 : corpus des entretiens d'élucidation semi-directif pour 10 répondants, 5 à Notsè et 5 à Dapaong

Partie I : Notsè

Entretien N°1 : M'TOSSAGOUA Batanta

- Question N°1 : Vous avez dit : « Nous avons eu des rencontres aussi bien en présentiel que virtuel durant deux heures chacune pendant le mois d'avril mai et juin 2023. Rencontre au cours desquelles nous avons échangé sur les différentes techniques de la pédagogie active après un entretien sur l'appui à la professionnalisation des pratiques enseignantes et au développement des ressources. Nos formations n'ont pas pris en compte toutes les réalités du terrain car dans des hameaux reculés, il est très difficile de se sentir libre dans le travail. ».
 - **Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
 - Réponses : Toute formation ajouter une plus-value est nécessaire. La formation qui nous aurait été nécessaire celle portant sur comment enseigner les enfants ayant un problème d'interférence linguistique.

- Question N°2 : Vous avez notamment indiqué que les deux raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier : des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas, et une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Des conditions de travail précaires : écoles en apatam, insuffisance de bancs pour les élèves.
 - Pour moi, une juste rémunération serait 250 000f par mois.
 - Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier : la rémunération ne permet pas de prendre en charge la famille.

- Question N°3 : Vous avez également indiqué que les 3 raisons suivantes pourraient possiblement constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - La recherche d'un autre concours de la fonction publique
 - L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants
 - L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : La recherche d'un autre concours de la fonction publique : possibilité de postuler à un autre concours plus rémunérateur ; n'importe lequel.
 - L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants : la formation initiale doit prendre en compte les problèmes d'interférence linguistique, ce qui entraîne la dyslexie.
 - L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives : certains parents n'offrent aucun matériel à leurs enfants ; ce besoin

doit être comblé par l'enseignant qui à son tour est aussi limité. Si un enfant n'a pas eu ce soutien matériel de la part du maître, ses parents trouvent l'enseignant mauvais.

- Question N°4 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**
 - Réponses : non réussite au concours d'intégration des EV (Enseignants Volontaires)
 - Refus des parents d'apporter un soutien décent à l'enseignant.
 - Ces raisons sont valables à mon avis.
- Question N°5 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : formation continue, Salaire décent et Promotion.
- Question n°6 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les groupes vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas si les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - Réponses : ce que j'ai appris est l'entretien du matin et la production d'écrit
- Question n°7 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants soutiennent les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ?**
 - Réponses : toutes les réalités ne sont pas prises en compte. La divergence dépend de l'importance que chacun accorde au groupe de travail.
- Question n°8 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voire dans certains cas au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.

- **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
- Réponses : L'enseignant a l'obligation de terminer le programme avant les examens. Nature des exigences de la hiérarchie : contrat, accusation par rapport à la progression dans le programme.
- Question N°9 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez dit : « *Mes relations avec tout le monde sont assez bonnes. Je n'ai ni difficulté majeure, ni d'expérience très positive à partager.* »
 - **Qu'est ce qui pourrait rendre meilleurs ou plus positive vos rapports avec vos collègues ?**
 - Réponses : rémunération au même titre (engager tout le monde dans la fonction publique)
- Question N°10 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Faire savoir au gouvernement que les enseignants se plaignent dans leurs coins à cause des conditions de travail difficiles. Améliorer leurs conditions de travail (locaux, logement)

Entretien N°2 : POTCHO Tchangayé Eshohanam

- Question N°1 : Vous avez dit : « *Oui, mes stages pratiques ou groupes d'analyse de pratiques professionnelles m'aident vraiment à me projeter dans mon métier car avec ces stages j'arrive à adapter les expériences, les approches de solutions, les recherches des élèves et les réalités du milieu à mes leçons que je passe. Ça amène aussi les élèves à participer aux cours et à bien les comprendre.* »
 - **Quelles sont les pratiques concrètes que vous avez pu ainsi développer dans votre classe en lien avec ces temps de formation ?**
 - Réponses : j'ai développé l'éducation sociale, les stratégies de l'enseignement à savoir les enquêtes et les recherches lointaines. Celles-ci permettent aux élèves de bien comprendre les contenus des leçons.
- Question N°2 : Vous avez indiqué dans le questionnaire que toutes les raisons possibles qui pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier n'étaient pas envisageable pour vous.
 - **Pouvez-vous préciser la raison de votre réponse aussi catégorique ?**
 - Réponses : étant formé par les enseignants, j'ai toujours eu cette envie de former les autres. Quelles que soient les circonstances, je dois tenir pour pouvoir former les générations futures. Le métier d'enseignant est une vocation pour moi. Je n'abandonnerai jamais pour un autre boulot même s'il est plus rémunérateur à moins que ce soit dans l'éducation.
- Question N°3 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**

- Réponses : oui j'en connais. Ce sont les EV (Enseignants volontaires) à cause des échecs aux concours de recrutement et à la faible rémunération. C'est déplorable car les EV se donnent corps et âme pour ce métier. Je les encourage à continuer.
- Question N°4 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : être à l'aise ; avoir tout à sa disposition, le matériel pédagogique surtout, Avoir une bonne rémunération, - Vivre en harmonie avec le milieu ; être accepté par les parents
- Question n°5 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les groupes vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - Réponses : J'ai bénéficié de la formation sur l'utilisation du matériel adapté au milieu, et de l'entretien du matin.
- Question n°6 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants soutiennent les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ?**
 - Réponses : oui - Divergence : RAS - Défaut : absence de suivi dans les pratiques de classe.
- Question n°7 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses : pas d'exigences, pas d'imposition de la part de la hiérarchie ; pas de contraintes, ce que la hiérarchie demande à l'enseignant est normal.

- Question N°8 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues en disant notamment qu'ils vous orientent beaucoup sur le plan pédagogique.
 - **Pourriez-vous nous donner un exemple concret ?**
 - Réponses : disponibilité du directeur à faire des remarques sur mes préparations de classe. Il répond favorablement aux questions.
- Question N°9 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Les zones reculées doivent être électrifiées

Entretien N°3 : PATCHALI Toi

- Question N°1 : Vous avez dit : « je n'ai pas bénéficié vraiment d'une formation adaptée aux réalités du terrain car on peut noter l'insuffisance de **formation** et la rencontre de certaines formations avortées. ».
 - **Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
 - Réponses : multiplier les séances de formation, Formation pratique sur la pédagogie, Rassembler les enseignants pour les former, Formation sur la production d'écrit, La séance de formation avortée portait sur les mathématiques.
- Question N°2 : Vous avez dit : « Nous avons toujours cette profonde envie de contribuer à l'éducation des générations futures. Bref, nous avons vécu des expériences qui ont vraiment renforcé cette motivation, surtout les diverses formations dans nos groupes d'analyses de pratiques (GAP) ».
 - **Pouvez-vous préciser quels sont les apports qui vous ont été le plus utiles lors de ces GAP ?**
 - Réponses : apports utiles (production d'écrits, didactique de l'écriture et de la lecture au CP).
- Question N°3 : Vous avez notamment indiqué que les quatre raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas
 - Une affectation dans une zone à risque
 - Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier
 - La pauvreté des équipements pédagogiques
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Le salaire n'est pas proportionnel au travail. Une affectation dans une zone à risque et Traverser des fleuves avant d'arriver à l'école (Je n'ai pas fait ces zones). La charge n'est pas aussi lourde et il faut gérer son temps et se programmer. L'équipement pédagogique est insuffisant ; en exemple les instruments géométriques, les manuels pédagogiques des disciplines d'éveil comme les Sciences humaines (histoire et géographie), les Sciences et Technologie et l'éducation sociale.

- Question N°4 : Vous avez également indiqué que les 7 raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices
 - L'absence de perspectives d'évolution professionnelle
 - Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques
 - Le manque de soutien de la hiérarchie (directeur et inspecteur)
 - L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives
 - Des difficultés avec les élus locaux
- **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant - Il n'y en a pas.
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices - **Aucune réponse**
 - L'absence de perspectives d'évolution professionnelle - **Il faut instituer des missions à l'endroit des enseignants (sorties pédagogiques hors du pays), des concours pour qu'ils deviennent des conseillers pédagogiques, des inspecteurs.**
 - Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques - **Tous les enseignants devraient bénéficier de formations**
 - Le manque de soutien de la hiérarchie (directeur et inspecteur) - **Les conseillers pédagogiques donnent des informations pratiques, apprécient les pratiques de classe. Le directeur ayant sa classe en charge et étant aussi occupé par les charges administratives n'arrive pas à soutenir pleinement ses adjoints dans leurs pratiques de classe. Quant à l'inspecteur, sa circonscription pédagogique étant trop étendue, il n'arrive pas à parcourir toutes les écoles. Exemple : la hiérarchie doit suivre les enseignants dans leurs pratiques de classe.**
 - L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives - **Certaines familles ignorent beaucoup de choses sur l'éducation. On note par exemple l'absence de contrôle dans les familles nombreuses.**
 - Des difficultés avec les élus locaux - **R-A-S**
- Question N°5 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Si oui, que pensez-vous de ces raisons ?**
 - Réponses : Non

- Question N°6 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : L'amour du travail - La rémunération doit être régulière - L'assurance de retraite

- Question n°7 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les groupes vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - Réponses : Nous avons bénéficié de la formation, il y a donc une plus-value, c'est la méthodologie de l'écriture.

- Question n°8 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants soutiennent les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ?-Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ?**
 - Réponses : La divergence se situe dans l'absence de la mise en pratique des résultats de ces formations. Une des réalités du terrain est l'insuffisance des salles de classe d'où le jumelage des classes.

- Question n°9 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voire dans certains cas au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? SI oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses : Exigences : suivre la méthodologie des disciplines. Nature des contraintes : contrôle du suivi de la méthodologie des disciplines et de la prise en compte des observations faites par la hiérarchie.

- Question N°10 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues en disant que vous partagez souvent des idées pédagogiques :
 - **Pourriez-vous nous donner un exemple concret ?**

- Réponses : Les collègues apportent des éclairages aux entrants dans le métier et répondent à leurs questions. J'ai eu à recevoir d'eux des informations sur l'intégration en mathématiques.
- Question N°11 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Je voudrais que la hiérarchie écoute l'enseignant en cas de besoins.

Entretien N°4 : SAMBONI Kossi

- Question N°1 : Vous avez dit : « Vous avez dans chaque société des règles des lois, que tu dois respecter des recommandations que tu dois suivre. Nous ne sommes pas sans savoir que ces recommandations sont parfois des handicaps à notre évolution dans le métier raison pour laquelle d'autres quittes leur fonction. On te dit ce que tu dois faire ... Pas ce que tu penses faire ...».
 - **Pouvez-vous préciser votre pensée ?**
 - Réponses : l'enseignant est obligé de suivre intégralement la méthodologie, qui ne permet pas à certains niveaux la compréhension aux élèves. Exemple : l'enseignement de l'écriture.
- Question N°2 : Vous avez dit : « Mon groupe d'analyse pratique m'aide beaucoup à me projeter dans mon métier. Parce que les thèmes que nous analysons me permettent de voir clair, m'aident à comprendre davantage les périphériques de mon métier. Avec les séances de pratique, nous avons des conseils qui nous permettent d'évoluer dans notre beau métier. »
 - **Pouvez-vous préciser quels sont les apports qui vous ont été le plus utiles lors de ces GAP ?**
 - Réponses : partage d'expériences suivi de synthèse des formateurs. Exemple : « J'apprends à lire », j'ai appris comment aider les élèves à bien lire ; les méthodes à utiliser pour que l'enfant lise les textes qui lui sont soumis.
- Question N°3 : Vous avez notamment indiqué que les 7 raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Les retards de paiement ou les difficultés de percevoir sa rémunération
 - Une affectation dans une zone à risque
 - Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier
 - Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école
 - Le manque de manuels scolaires
 - La pauvreté des équipements pédagogiques
 - Un contexte général d'appauvrissement de l'école publique
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Les retards de paiement ou les difficultés de percevoir sa rémunération

Je perçois mon salaire par voie bancaire. Il n'y a pas de difficultés à mon niveau.

- Une affectation dans une zone à risque
Une zone à risque est une région de guerre ; exemple du Nord Togo où les djihadistes font irruption par moment. La zone où il n'y a pas est aussi une zone à risque.
- Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier
Le métier n'est pas une lourde charge en soi. Les problèmes familiaux peuvent impacter le travail.
- Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école
Moi je n'ai pas de difficultés pour aller à l'école mais certains collègues en ont. Ils traversent par exemple une rivière avant d'aller à l'école.
- Le manque de manuels scolaires
Le manque de manuels scolaires oblige l'enseignant à reproduire les exercices dans les cahiers des élèves et à utiliser les étiquettes.
- La pauvreté des équipements pédagogiques
L'équipement pédagogique est pauvre parce qu'il manque les manuels de mathématiques, d'écriture et de lecture.
- Un contexte général d'appauvrissement de l'école publique
L'appauvrissement de l'école publique est dû au manque des manuels ; ceci entraîne la non maîtrise des contenus enseignés.
- Question N°4 : Vous avez également indiqué que les 7 raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Découragement face à la difficulté d'être titularisé
 - Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
 - Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques
 - L'excès d'évaluation de toutes sortes
 - L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives
 - Des difficultés avec les élus locaux
 - Des difficultés avec les représentants des parents d'élèves
- **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
- Réponses : Découragement face à la difficulté d'être titularisé
Pas de difficultés de mon côté, je n'ai pas rencontré de difficultés mais le dossier de titularisation peut être bloqué.
- Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
Formation pédagogique : les conseils d'enseignement perturbent parfois la programmation de l'enseignant.
- Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques
Je voudrais que pour une formation continue ou conseil pédagogique, tous les enseignants soient formés sur la thématique retenue. Que les conseillers pédagogiques multiplient les conseils d'enseignement et les

communiquer aux enseignants pour leur permettre de planifier leurs activités en conséquence.

- L'excès d'évaluation de toutes sortes

Cette question n'était pas bien comprise. Il faut plutôt multiplier les évaluations pour aider les élèves.

- L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives

La responsabilité des familles

- Des difficultés avec les élus locaux

Aucun problème avec les élus locaux

- Des difficultés avec les représentants des parents d'élèves

RAS

- Question N°5 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?

- **Que pensez-vous de ces raisons ?**

- Réponses : Non

- Question N°6 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?

- Réponses : Formations continues - Encourager l'enseignant par des indemnités - Rehausser la grille salariale des enseignants

- Question n°7 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les groupes vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.

- **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**

- Réponses : J'ai bénéficié de « J'apprends à écrire » au CP et des échanges sur les expériences de chacun (chaque participant a apporté sa pierre).

- Question n°8 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants soutiennent les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.

- **Que pensez-vous de cette analyse ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ?**

- Réponses : Divergence : cela dépend de ce que chacun attend des GAP. Le temps est un facteur limitant aux activités de GAP. On peut embrasser beaucoup d'activités s'il y a le temps.

- Question n°9 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses : Pas trop de contraintes. Le programme est à revoir, le réduire et y intégrer les innovations.

- Question N°10 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues en disant que vous travaillez ensemble comme des frères et des sœurs et qu'ensemble vous avez vécu des situations positives et chaleureuses.
 - **Pourriez-vous nous donner un exemple concret ?**
 - Réponses : En cas d'absence, les collègues vous téléphonent pour s'en quérir de vos nouvelles. Je reçois des aides de tous ordres des uns et des autres.

- Question N°11 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Pour le groupe d'analyse, augmenter le nombre de rencontres pour toucher tous les domaines du métier.

Entretien N°5 : DEKOU Komlan

- Question N°1 : Vous avez dit : « Les réalités du terrain varient d'un milieu à l'autre. Nous avons toujours été formé mais la pratique sur le terrain n'est pas toujours la même. Les documents utilisés ne sont que des guides. Mais j'ai beaucoup bénéficié des choses lors des journées pédagogiques et dans les séances de travail GAP. La mise en pratique des remarques faites m'a beaucoup aidé aussi. »
 - **Pouvez-vous préciser votre pensée au sujet de la mise en pratique des guides sur le terrain ? Pourriez-vous également préciser les apports que vous avez reçus des journées pédagogiques et des séances de travail dans les GAP ?**
 - Réponses : les guides doivent être utilisés par l'enseignant. Il doit les lire et faire des recherches pour y ajouter. Ne pas les recopier intégralement. J'ai bénéficié au cours de nos rencontres de la méthodologie des disciplines au CM.

- Question N°2 : Vous avez dit : « A part le GAP je n'ai pas suivi un stage pratique ailleurs. Au cours de nos travaux, l'année passée, plusieurs thèmes ont été développés et ce qui m'a plus marqué est la méthodologie de j'apprends à lire au CP. Un thème très intéressant par l'étude des sons et surtout l'utilisation des étiquettes mots pour lire des phrases. »

- **Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
- Réponses : l'apprentissage de l'enseignement du dessin et de la récitation.

- Question N°3 : Vous avez notamment indiqué que les 4 raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Une affectation dans une école mal fréquentée
 - Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville
 - Une affectation dans une zone à risque
 - Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Une affectation dans une école mal fréquentée
Une école mal fréquentée est caractérisée par l'irrégularité des élèves (leurs parents les conduisent souvent aux champs ou ailleurs) et celle du personnel d'encadrement.
 - Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville
Inconvénients : comment percevoir son salaire, problème de connexion pour communiquer, peur d'être braqué, accès difficile à la ville en période de pluie.
Une affectation dans une zone à risque
Zone à risque : zone à accès difficile, traverser le fleuve avant d'y arriver ; déplacement difficile à cause de l'état des routes.
Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école
Pour le moment, je n'ai pas de problème pour avoir accès à mon école.

- Question N°4 : Vous avez également indiqué que les 6 raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices
 - La recherche d'un autre concours de la fonction publique
 - Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques
 - Des difficultés avec les élus locaux
 - Des difficultés avec les représentants des parents d'élèves
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
Les cours matinaux, ceux des week-ends pour soutenir les élèves en difficulté par surprise et de façon répétée parfois.
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices
Les activités commerciales
 - La recherche d'un autre concours de la fonction publique
Concours de l'ENA (Ecole Nationale d'Administration)
 - Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques

Les Conseillers Pédagogiques sont des personnes ressources qui aident les enseignants à améliorer leur travail.

- Des difficultés avec les élus locaux

L'expérience vécue était avec un corps habillé (refus de remettre la naissance de son enfant pour le dépôt des dossiers d'examen de CEPD). Il a manifesté son mécontentement parce que son enfant était renvoyé de l'école.

- Des difficultés avec les représentants des parents d'élèves
Refus de la rémunération des enseignants volontaires.

- Question N°5 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**
 - Réponses : Oui - Raisons : - le métier est difficile - le travail dans les zones à risque - le salaire dérisoire
 - Mon avis : les sensibiliser, les encourager.
- Question N°6 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : Salaire (bonne rémunération) - Formations continues - Meilleur encadrement
- Question n°7 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les groupes vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - Réponses : j'ai bénéficié de la méthodologie de « J'apprends à lire »(lecture) au CP et au CE. Au CP, j'ai appris l'utilisation des étiquettes-mots.
- Question n°8 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants soutiennent les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ?**
 - Réponses : la divergence est due au manque de suivi des formateurs.

- Question n°9: Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses: nature des exigences de la hiérarchie : Respect de la méthodologie des disciplines, de l'emploi du temps, de la durée pour chaque leçon. Imposition du nombre de devoirs à faire par jour (3) - Contraintes ressenties : vaste programme à terminer entraînant un travail bâclé.

- Question N°10: Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues en disant qu'ils partagent toujours leurs expériences avec vous » :
 - **Pourriez-vous nous donner un exemple concret ?**
 - Réponses : approche des collègues lorsque je suis confronté à une situation relative à la méthodologie d'une discipline. Assistance dans le traitement des devoirs donnés aux élèves. Partage d'expériences.

- Question N°11 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Améliorer les conditions de travail des enseignants - Les encourager avec des primes - Réduire le programme.

**

Partie II : Dapaong

Entretien N°1 / KABSA M'Lamba

- Question N°1 : Vous avez dit : « Après la proclamation des résultats nous avons reçu une formation de 3 jours à l'ENF PE de Dapaong, ce qui fut réellement insuffisant pour nous lancer dans les écoles. Les documents mis à notre disposition, étaient envoyés dans nos portables, difficile à les imprimer car on n'avait pas de moyens jusque-là, mais ces thèmes étaient débattus pour nous permettre à se lancer dans le métier ».
 - **Pourriez-vous nous dire un peu plus sur les raisons qui ont fait que la formation de 3 jours vous a paru insuffisante ? Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
 - Réponses : Les documents étaient présentés d'une façon pressée par faute de temps disponible pour les formateurs et il nous a été demandé de les approfondir nous-mêmes or je n'avais pas des moyens financiers pour les

imprimer. Alors, je me suis contentée du peu d'informations données durant ces 3 jours de formation.

- Formations nécessaires : Notions sur les TPA car je vois dans certaines classes c'est écrit « Entretien du matin » avec les noms des élèves dans un coin du tableau et j'ai demandé ce que c'est et on me dit que c'est l'application des TPA. La gestion de la Semaine d'intégration en "Langue et Communication" (LC) et en Mathématique. L'élaboration des fiches de l'EPS, Dessin, Evaluation, ...
 - **Est-ce à dire que les 3 jours étaient très insuffisants ?**
 - Réponses : oui
 - **Quelle serait la formation initiale idéale pour vous ?**
 - Réponses : Une formation de 2 ans dans un centre professionnel.
- Question N°2 : Vous avez dit « Les groupes d'analyses de pratiques professionnelles m'aident à me projeter dans mon métier car ils m'ont permis de me perfectionner, et de découvrir également qu'on pouvait partir du vécu quotidien pour faire les mathématiques et partir d'un récit pour écrire un paragraphe ».
 - **Pourriez-vous nous en dire un peu plus sur chacun des deux dispositifs mentionnés ici ? S'agit-il des TPA présentés dans les capsules vidéo ? Avez-vous tenté de mettre en place l'un de ces deux dispositifs dans votre pratique de classe ? Ou seriez-vous intéressé par ces dispositifs ? Quels sont éventuellement les obstacles que vous anticipez ?**
 - Réponses : Partir du vécu quotidien (la récréation) pour faire de la mathématique. Des activités de la revendeuse de "Akpan" pour aborder les notions de « mesures (quantité) et de monnaie (prix). Partir d'une situation créée (un texte, une image, une scène,) pour faire parler et écrire les enfants comme cela a été présenté dans capsules vidéo. Mais je n'ai pas tenté d'en mettre en place parce que je n'avais pas encore une classe fixe. Je suis intéressée par chacun des 2 dispositifs mais les éventuels obstacles seraient : Le OK du chef et un questionnement comme comment « ressortir les notions d'étude en mathématique à partir des activités menées avec les élèves ? Enfin le manque de matériel et la difficulté des enfants à s'exprimer librement en français car je ne suis pas locutrice du dialecte local constituent des obstacles. Je n'ai donc pas encore mis en place de sorties mathématiques ni utilisé le récit des élèves pour écrire un paragraphe car j'ai des élèves de CP1.
 - Question N°3 : Vous avez également précisé : « N'ayant pas de notion sur les TPA, j'aborde quelques fois mon chef ou mes collègues pour en savoir plus ».
 - **Pourriez-vous nous en dire un peu plus sur cette initiative que vous prenez auprès du chef ou de vos collègues ? Pensez-vous pouvoir**

utiliser d'une manière ou d'une autres ces techniques d'enseignement ? Si oui lesquelles et comment ? Justifiez votre réponse ...

- Réponses : Je voulais avoir des informations sur les TPA et voilà que mon chef et les autres collègues n'ont pas été en mesure de combler ma curiosité car eux-mêmes ne sont pas formés en TPA. Je pourrai cependant les utiliser en m'appuyant sur certains élèves qui s'expriment un peu mieux en français à partir d'une image faire parler les enfants pour sortir la phrase d'étude en lecture. En math, après le OK du chef, « faire sortir la classe pour un entretien avec les revendeuses à l'école et collecter des notions à enseigner en mathématique » me semble réaliste. Quant aux récits des élèves, il me serait pratiquement impossible car je ne parle pas la langue du milieu et beaucoup d'enfants n'arrivent pas à s'exprimer en Français.

- Question N°4 : Vous avez notamment indiquez que les trois raisons suivantes « Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas, Les retards de paiement ou les difficultés de percevoir sa rémunération, Une affectation dans une école mal fréquentée, et une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville .. » pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Vu la cherté de la vie actuellement, un salaire de 150.000f est un très insuffisant ce qui rend les conditions trop précaires.
 - **Les salaires sont toujours jugés trop bas, mais quelle serait pour vous une juste rémunération ?**
 - Un minimum de 200.000f par mois
 - **Par quel moyen percevez-vous votre rémunération, et y a-t-il des difficultés ?**
 - Par la banque, pas de retard de salaire et il n'y a aucune difficulté à percevoir.
 - **Avez-vous connaissance d'écoles mal fréquentées ? Et si OUI, quels sont vos critères ?**
 - Critères d'une école mal fréquentée pour moi sont : Un accès difficile : pas de route ; présence d'obstacles naturels (rivières, montagnes) ; ceci ne favorise pas le suivi régulier des chefs hiérarchiques ; effectifs faibles. Un manque de suivi éducatif par les parents : Pas de collaboration entre les parents d'élèves et les enseignants. Par exemple dans mon école, certains enfants peuvent s'absenter jusqu'à 3 jours sans que le parent ne vienne signaler la cause. Une insécurité (vol, viol, braquage,) dans certains milieux.
 - **Quels seraient pour vous les inconvénients d'une affectation dans une zone éloignée d'une grande ville ?**
 - La peur, la distance, les moyens de transport et les conditions de vie difficiles ou précaires telles que : Pas d'électricité ni d'eau potable ; Incompréhension de certains parents à suivre leurs enfants à la maison ; la

- dyslexie chez certains enfants jusqu'au cours moyen ; Difficulté à utiliser l'ordinateur et le portable ; Manque parfois de matériel et matériel ;
- **Une affectation dans une zone où je ne parle pas le dialecte local. Est-ce possible ? Si oui où cela pourrait se produire ?**
 - Oui, c'est possible hors de ma région de naissance mais je pourrai me baser sur certains élèves qui s'expriment mieux en français pour apprendre la langue.
 - **Une affectation dans une zone à risque. Qu'est-ce qu'une zone à risque et donc quelles sont-elles ?**
 - Une zone à risque est une zone non sécurisée où il y a des braqueurs, voleurs, violeurs et djihadistes.
 - **Le manque de matériel scolaire. Quelles sont alors les solutions à ce manque ?**
 - Je recopie les textes au tableau et parfois je les photocopie.
 - **La pauvreté des équipements pédagogiques. Qu'est-ce qui manque le plus souvent dans les écoles selon vous ?**
 - Les guides du maître et Math et en LC, les cahiers d'écriture et d'activités de l'élève en calcul.
 - **Un contexte général d'appauvrissement de l'école publique. Quels seraient les signes de cet appauvrissement ?**
 - Les classes en appât ou sous les arbres, le manque de cantine scolaire et d'eau potable.
 - **Le manque de dialogue avec les collègues de l'école. Quelles seraient les raisons ?**
 - Ils nous soutiennent mais pas régulièrement.
 - **Le manque de soutien de la hiérarchie (directeur et inspecteur).**
 - Oui, par pure négligence. Par exemple dans mon école un enfant peut s'absenter plusieurs jours et le parent ne vient pas signaler.
 - **Pensez-vous que des familles puissent abandonner leurs responsabilités et si oui pour quelles raisons ?**
 - Oui, ces échecs m'impactent dangereusement.
- Question N°5 : Vous avez également indiqué que les quatre raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier.
 - Découragement face à la difficulté d'être titularisé
 - Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant,
 - Exercice du métier trop intense, nécessitant de penser à trop de choses à la fois, travail sous pression avec trop de changements imprévisibles
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices.
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Découragement face à la difficulté d'être titularisé : Echecs successifs aux examens professionnels (CEAP, CAP) pour être titularisé.

- Activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier : Activités commerciales (vente de céréales, de bêtes, de volailles, de boisson, de tissus, etc) peuvent pousser à l'abandon du métier si elles sont avantageuses.
 - Exercice du métier trop intense ...: Préparation de fiches, devoirs écrits avec corrections et remédiations, visa des journaux et registres, respect de l'emploi du temps et des programmes, commandes de la hiérarchie.
 - Recherche des opportunités économiques plus rémunératrices : Recherche des conditions salariales correspondant à son diplôme académique le plus élevé (Licence, Maîtrise, Doctorat).
 - **Quels sont les changements qui vous perturbent le plus dans votre métier ?**
 - Changement brutal de classe.
 - **Une charge de famille trop importante avec l'exercice du métier. Est-ce à dire que le métier est une lourde charge. Qu'en pensez-vous ?**
 - Non ? je ne peux pas abandonner le métier à cause de mes lourdes charges familiales. Au contraire, cela m'arrange.
 - **La recherche d'un autre concours de la fonction publique ?**
 - Cela est possible.
- Question N°6 : Vous avez également indiqué que les trois raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier
 - L'absence de perspectives d'évolution professionnelle,
 - L'inadaptation de la formation initiale aux besoins des enseignants,
 - Le manque de formation continue et l'absence de conseils pédagogiques ».
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : Pas de cadre permettant d'évoluer de « Instituteur- Conseiller Pédagogique-Inspecteur » au Togo.
 - La formation de 3 jours n'ont pas permis de couvrir tous les besoins des enseignants pour démarrer le métier.
 - Le nombre réduit des CP ne favorise pas un suivi régulier sur le terrain, l'organisation des journées pédagogiques et des recyclages.
 - **Quelles seraient pour vous les perspectives d'évolution que vous envisageriez pour vous ?**
 - J'envisage devenir une conseillère pédagogique et pourquoi pas une inspectrice ?
 - **Qu'attendez-vous des conseillers pédagogiques ?**
 - Un accompagnement régulier.
- Question N°7 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**

- Réponses : Ces raisons sont : Pour mieux gagner ailleurs ; Travail sous pression et mal rémunéré ; Risque de certaines maladies dues à la poussière de la craie comme « les maux d'yeux et des poumons, la tension artérielle, ... Ce sont des raisons valables. »
- Question N°8 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : Payer un bon salaire ; Améliorer l'équipement et la dotation des écoles des zones éloignées des grandes villes ; Augmenter l'effectif du Personnel d'Encadrement (CP, IEN).
 - **Qu'entendez-vous par « améliorer les zones éducatives éloignées » ?**
 - Construire de bons bâtiments, les équiper, les doter de cantines, les rendre accessibles et viables (eau et électricité).
- Question n°9 : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les groupes vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - Réponses : Cette analyse est juste mais les vidéos visualisées en LC et en Mathématique m'ont beaucoup aidé dans la prise en charge des enfants. Exemple : La sortie Math pour faire passer la notion de « monnaie ».
- Question n°10 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants soutiennent les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ?**
 - Réponses : Ceux qui disent « n'avoir pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités du terrain au cours de l'année scolaire 2023-2024 » ont exagéré car les journées pédagogiques organisées sur les périmètres pédagogiques apportent toujours des solutions aux difficultés du terrain. La raison de cette divergence est due « à la nature humaine car il y a des gens qui ne sont jamais satisfaits de ce qu'ils reçoivent ». Ce défaut est dû « à la méconnaissance des besoins réels de chaque type d'écoles, rurales ou urbaines, par les décideurs du système éducatif du pays. Manque

d'enseignants qualifiés, de salles de classes, du mobilier, des manuels, de pistes, d'eau potable et d'électricité, de cantines scolaires pour les zones rurales par exemple.

- Question n°11 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses : Oui, c'est vrai. La préparation de toutes les fiches pédagogiques, la tenue à jour de tous les documents de travail (registres, cahier journal, cahiers de devoirs), le respect du délai de dépôt des fiches pour visa du chef, le respect scrupuleux de l'emploi du temps de la classe. Le respect de l'ordre chronologique et la densité des thèmes d'apprentissage à aborder et le nombre élevé des activités d'évaluation.
 - **L'excès d'évaluation de toutes sortes. Quels seraient ces excès selon vous ?**
 - Leurs fréquences, corrections et remédiations.
- Question N°12 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Oui, j'ai quelques suggestions : Alléger les programmes d'enseignement au Primaire. Adapter l'emploi du temps aux réalités du terrain. Par exemple au CP1, il serait souhaitable de « faire la mathématique avant la récréation parce que les enfants sont plus concentrés pour suivre le maître ».

Questionnement spécifique sur la sensibilisation aux TPA

Question N°13 : Dans le cadre du GAP, vous avez été sensibilisé sur certains TPA, notamment sur la construction de textes libres. Voici une synthèse des réponses des enseignants du groupe dont vous avez fait partie :

Points positifs soulignés :

- Engagement des élèves : selon vous, la séance permettait aux élèves de travailler de manière autonome et de s'impliquer activement dans la construction du texte. Certains ont dit que la séance favorisait un esprit d'équipe, et que les élèves étaient invités à partager leurs productions.
- Utilisation de textes : certains d'entre vous ont souligné les limites de la technique utilisée par l'enseignante, et ont relevé les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases isolées. Ils ont souligné que cela permettait aux élèves de

suivre la logique et la cohérence des idées, d'apprendre à organiser leurs propres idées et de raisonner de manière plus fluide.

Idées pour améliorer la séance :

- Réduction de l'implication de l'enseignant : Certains d'entre vous ont suggéré de réduire l'implication directe de l'enseignant en donnant plus de responsabilités aux élèves. Par exemple, un enseignant a proposé de laisser un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition.
- Utilisation de différentes configurations : Certains enseignants ont évoqué la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant.

En tant que formateurs, nous dégageons deux analyses de vos témoignages :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, sont une question centrale pour votre entrée dans le métier.
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération

La question est maintenant de savoir comment nous pouvons utiliser cette mise en contact avec ces TPA pour vous permettre de développer votre propre réflexion pour aborder sereinement votre entrée dans le métier. Pour cela, nous vous proposons un premier questionnement :

- En lecture/écriture ou en mathématiques, quels seraient alors les dispositifs qu'il serait possible de développer pour s'appuyer sur l'autonomie des élèves et réduire l'implication directe de l'enseignant ?
- Quels seraient les repères à construire pour développer une approche basée sur des travaux de groupe avec des petits tuteurs ?

Nous vous proposons de réfléchir à ces deux questions en vous appuyant sur votre pratique de classe, mais aussi à partir de l'évolution de votre réflexion depuis le visionnage des vidéos sur les TPA.

- Réponses : En lecture/écriture ou en mathématique : donner des devoirs de maison et exiger leur réalisation avec l'aide des grands-frères
- Repères pour développer une approche basée sur des travaux de groupes avec des petits tuteurs : utilisation des FAC et des Petits Lectures en classe.

Question N°14 : (communiquer au participant la fiche complémentaire) ... Que pensez-vous du témoignage de l'enseignant de cycle 2 en France qui vous a partagé son expérience sur l'élaboration d'un texte libre ?

- Réponses : C'est un bon dispositif mais avec un effectif réduit.
- Leviers : compétences transversales comme : lecture, écriture, calcul ; utilisation des FAC, des groupes de travail avec tuteurs.
- Contraintes : Nature de salles de classe (sous les arbres,...), pas ou mobilier inadapté, ...

Entretien N°2 / LARE Minlibe

- Question N°1 : Vous avez dit : « Il n'y a pas de liberté pédagogique suffisantes dans l'exercice de notre métier car tout programmes et emplois du temps sont élaborés par la hiérarchie et soumis aux agents de terrain ».
 - **Pouvez-vous préciser votre pensée ?**
 - Réponses : *Oui, car l'emploi du temps élaboré par la hiérarchie est saturé. Autrement dit le temps prévu pour le cours est insuffisant : pas de temps prévu pour le devoir et la correction au TN, la prise de notes par les élèves dans les cahiers et pas de temps de correction par le maître. Pour le Programme, il est vaste.*

- Question N°2 : Vous avez notamment indiqué que les cinq raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier :
 - Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville
 - Une affectation dans une zone où je ne parle pas le dialecte local
 - Des difficultés pour se déplacer tous les jours jusqu'à l'école
 - La pauvreté des équipements pédagogiques
 - Un contexte général d'appauvrissement de l'école publique
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : *Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville : certaines obligations ou exigences amènent l'enseignant à ne pas se déplacer avec sa famille.*
 - *Une affectation dans une zone où je ne suis pas locuteur du dialecte local : c'est difficile de bien exercer le métier car certaines situations dans l'enseignement-apprentissage amènent l'enseignant à utiliser la langue locale pour faire comprendre aux apprenants et même dans la société où il vit et c'est possible si je suis affecté hors de ma région d'origine.*
 - *Affectation dans une école mal fréquentée : je l'ai rencontré et j'étais obligé de louer une chambre non loin de l'école.*
 - *La pauvreté des équipements pédagogiques : dans certaines écoles, il y a un manque des équipements pédagogiques, du matériel didactique et des infrastructures adéquates. Ce sont des manuels pédagogiques qui manquent le plus souvent.*
 - *Un contexte général d'appauvrissement de l'école publique : elles sont moins équipées que les écoles privées.*

- Question N°3 : Vous avez également indiqué que les sept raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier :
 - Présence d'activités professionnelles complémentaires qui deviennent ingérables avec le métier d'enseignant
 - Exercice du métier trop intense, nécessitant de penser à trop de choses à la fois, travail sous pression avec trop de changements imprévisibles
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices

- La recherche d'un autre concours de la fonction publique
- L'excès d'évaluation de toutes sortes
- Les mauvaises relations avec certains élèves
- Des difficultés avec les élus locaux
- **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
- *Réponses : Certaines activités professionnelles (Le commerce des volailles, des bêtes, des céréales, des tissus, des boissons, ...), lorsqu'elles prennent le dessus, deviennent ingérables avec le métier car l'enseignant n'aura plus le temps nécessaire pour ses activités pédagogiques.*
- *Les opportunités économiques plus rémunératrices sont des activités commerciales mais aussi des évolutions de « Instituteur-CP-IEN »*
- *Le métier d'enseignant étant pénible, celui-ci est à la recherche d'un autre concours de la fonction publique où il sera plus à l'aise comme par exemple avec le concours de l'école nationale d'administration (ENA).*
- *Les évaluations journalières des disciplines sont intenses nécessitent plus de temps avec le nombre élevé de devoirs par jour avec corrections et remédiations pour toutes les disciplines.*
- *Exercice du métier trop intense, ... travail sous pression avec trop de changements imprévisibles : programme trop volumineux, changement brusque de manuels scolaires sans formation des enseignants pour leur utilisation. Changent brusque de classe au cours de l'année scolaire ; Cela m'impacte car l'échec des élèves est aussi l'échec du maître dans l'exercice de son métier.*
- *L'abandon des familles dans leurs responsabilités éducatives par simple négligence donc pas de collaboration avec l'école.*
- **Question N°4 :** Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**
 - *Réponses : Non, nous n'en n'avons pas qui souhaitent quitter le métier.*
- **Question N°5 :** Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - *Réponses : 1-Encouragement du Gouvernement par un plan d'évolution professionnelle ;*
 - *2-Augmentation des salaires ou primes ;*
 - *3-Amélioration des conditions de vie, de travail et des infrastructures scolaires.*
- **Question n°6 :** Dans vos réponses, vous dites que les journées pédagogiques dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée.
 - **Pourriez-vous préciser votre pensée ? Pendant cette année 2022-2023, vous avez aussi participé à des groupes d'analyses de pratiques ou vous avez été sensibilisé sur les TPA. Qu'en avez-vous pensé ?**
 - *Réponses : La préparation des fiches pédagogiques lors des journées pédagogiques nous a été très utile car les nouveaux manuels de la Collection Le*

Mono ont été introduits dans l'enseignement sans formation pour beaucoup d'enseignants.

- *En 2022-2023, nous avons aussi participé à des groupes d'analyses des pratiques qui nous ont aidés dans notre métier pour l'autonomisation de nos élèves.*
- *On attend des suivis plus réguliers sur le terrain ; l'organisation des journées pédagogiques et des recyclages pour un renforcement des capacités des enseignants.*
- **Question n°7 :** On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants semblent prêt à soutenir les apports positifs des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité d'entre-eux souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ? La sensibilisation auprès des TPA vous-a-t-elle apporté quelque chose de spécifique à ce niveau ?**
 - *Réponses : La majorité des enseignants qui soulignent n'ayant pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités du terrain ont raison car les formations en TPA et en APC ne prennent pas en compte tous les enseignants. A mon niveau, la formation des TPA m'a apporté quelque chose de spécifique. Par exemple : "La production des textes libres" ; "Faire de la mathématique à partir de la sortie dans la cours de l'école auprès des revendeuses".*
- **Question N°8 :** Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues de votre école et avec ceux des groupes d'analyse de pratique. Vous avez dit notamment que vous aviez avec eux des relations de collaboration et d'entraide.
 - **Pourriez-vous préciser votre pensée notamment en donnant un exemple concret ?**
 - *Réponses : il y a une parfaite collaboration et d'entraide entre mes collègues d'école et avec ceux des groupes d'analyses car on se familiarise et on se complète dans la préparation des fiches pédagogiques.*
- **Question N°9 :** Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : *voici quelques suggestions :*
 - *1-Une formation initiale de 9 mois serait souhaitable pour une meilleure prise en compte de toutes les disciplines.*
 - *2-Mettre en place une évolution de "Instituteur-CP-IEN".*
 - *3-Former plus de CP et IEN pour un suivi plus régulier sur le terrain.*

Partie 2 : Questionnement spécifique sur la sensibilisation aux TPA

Question N°10 : Dans le cadre du GAP, vous avez été sensibilisé sur certains TPA, notamment sur la construction de textes libres. Voici une synthèse des réponses des enseignants du groupe dont vous avez fait partie :

Points positifs soulignés :

- Engagement des élèves : selon vous, la séance permettait aux élèves de travailler de manière autonome et de s'impliquer activement dans la construction du texte. Certains ont dit que la séance favorisait un esprit d'équipe, et que les élèves étaient invités à partager leurs productions.
- Utilisation de textes : certains d'entre vous ont souligné les limites de la technique utilisée par l'enseignante, et ont relevé les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases isolées. Ils ont souligné que cela permettait aux élèves de suivre la logique et la cohérence des idées, d'apprendre à organiser leurs propres idées et de raisonner de manière plus fluide.

Idées pour améliorer la séance :

- Réduction de l'implication de l'enseignant : Certains d'entre vous ont suggéré de réduire l'implication directe de l'enseignant en donnant plus de responsabilités aux élèves. Par exemple, un enseignant a proposé de laisser un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition.
- Utilisation de différentes configurations : Certains enseignants ont évoqué la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant.

En tant que formateurs, nous dégageons deux analyses de vos témoignages :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, sont une question centrale pour votre entrée dans le métier.
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération

Question N°10 : La question est maintenant de savoir comment nous pouvons utiliser cette mise en contact avec ces TPA pour vous permettre de développer votre propre réflexion pour aborder sereinement votre entrée dans le métier. Pour cela, nous vous proposons un premier questionnement :

- En lecture/écriture ou en mathématiques, quels seraient alors les dispositifs qu'il serait possible de développer pour s'appuyer sur l'autonomie des élèves et réduire l'implication directe de l'enseignant ?
- Quels seraient les repères à construire pour développer une approche basée sur des travaux de groupe avec des petits tuteurs ?

Nous vous proposons de réfléchir à ces deux questions en vous appuyant sur votre pratique de classe, mais aussi à partir de l'évolution de votre réflexion depuis le visionnage des vidéos sur les TPA.

- Réponses : Nécessité de nous former sur la production et l'utilisation des textes libres, des fiches autocorrectives (FAC).

Question N°11 : (communiquer au participant la fiche complémentaire) ... Que pensez-vous du témoignage de l'enseignant de cycle 2 en France qui vous a partagé son expérience sur l'élaboration d'un texte libre ?

- Réponses : *Pour moi, c'est une bonne procédure sur l'élaboration d'un texte libre mais pour un effectif réduit.*

Entretien N°3 : AYENA Modjiba

- Question N°1 : Vous avez dit : « Non, pas tellement car les stages pratiques ou groupes d'analyses de pratiques professionnelles sont à court terme et les plannings établis ne sont pas réellement d'ordre formative pour un cursus d'apprentissage. La formation n'a pas été le concret des réalités du terrain mais plutôt une généralité ciblée vue dans son ensemble élargie mais pas trop éducative. Les formations des différentes disciplines, leurs enseignements par niveaux du professionnalisme, l'algorithme dans toutes ses formes éducatives ».
 - **Pourriez-vous nous dire un peu plus sur les raisons qui ont fait que les groupes d'analyses de pratique vous ont paru insuffisants : quelles sont les réalisées de terrain non pris en compte et comment auraient pu elles être prises en compte ? Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
 - Réponses : *Les réalités de terrain ; l'apprentissage concret de l'enseignement en ses différentes disciplines qui a été un manque dans nos formations. Cela dans nos formations nous éluciderait plus dans la synthèse et l'apport de l'auditorium*
 - *Les formations nécessaires : formation ou recyclage à des moments des vagues de la pédagogie élargie.*
- Question N°2 : Vous avez notamment indiqué que les quatre raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier :
 - Des conditions de travail trop précaires en raison de salaires trop bas
 - Une affectation dans une école mal fréquentée
 - Une affectation dans une zone trop éloignée d'une grande ville
 - Une affectation dans une zone où je ne parle pas le dialecte local
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : *L'instabilité financière (le bouleversement dans la programmation financière)*
 - *Absence des apprenants*
 - *Conditions difficiles d'accès*
 - *L'échange, l'enseignement est dur à être compris*
- Question N°3 : Vous avez également indiqué que les huit raisons suivantes pourraient constituer des raisons pour abandonner le métier :
 - La recherche d'opportunités économiques plus rémunératrices
 - La recherche d'un autre concours de la fonction publique
 - L'excès d'évaluation de toutes sortes

- Les trop fortes exigences pour la prise en charge des élèves en difficulté
 - Les mauvaises relations avec certains élèves
 - Des difficultés avec les représentants des parents d'élèves
 - Écart entre mes valeurs personnelles et la réalité du système éducatif
 - Des difficultés à enseigner certaines matières (précisez ici :)
 - **Pouvez-vous préciser votre avis sur chacune de ces dimensions ?**
 - Réponses : *L'entrepreneuriat*
 - *La recherche de toujours croître et prêt à servir plus*
 - *Oui*
 - *RAS*
 - *L'élève doit être accompagné par ses parents.*
 - *Met mal à l'aise l'éducateur*
 - *Qui ne font et n'apportent pas une idée collective qui cadre dans le but de l'adaptation d'enseignement de leurs enfants.*
 - *"j'apprends à parler "*
- Question N°4 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**
 - Réponses : *Non je n'en connais pas*
 - **Les salaires sont toujours jugés trop bas, mais quelle serait pour vous une juste rémunération ?**
 - Réponses : *250.000f*
 - **La recherche d'un autre concours de la fonction publique ?**
 - Réponses : *Je veux évoluer jusqu'au ministre*
 - **Les trop fortes exigences pour la prise en charge des élèves en difficulté : avez-vous perçu ces exigences ou pas vraiment ?**
 - Réponses : *Certaines familles suivent le rendement scolaire de leurs enfants, d'autres non parce qu'elles sont occupées par les activités champêtre ou économiques*
 - Question N°5 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : *Laisser les documents pédagogiques à l'enseignant pendant les vacances pour mieux soutenir dans ses différentes recherches*
 - *Une coopérative du mutuel et épargne*
 - *Des missions rémunérées pour acquérir l'enseignement ou le système éducatif sur le plan national et international*
 - Question n°6 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux

programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.

- **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
- Réponses : Cette analyse est vérifiée
- Nature des exigences de la hiérarchie : certaines formations occupent les enseignants pendant des horaires qui bousculent l'emploi du temps
- Nature de contraintes : l'inachèvement de programmes

- Question N°7 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues :
 - **Pourriez-vous préciser votre pensée notamment en donnant un exemple concret ?**
 - Réponses : Solidarité d'aide financière à ma portée ;
 - Secours dans mes déplacements sur mon poste

- Question N°8 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Multiplier les informations de sensibilisation surtout dans les zones reculées
 - Instaurer des journées-continues au primaire

Partie 2 : Questionnement spécifique sur la sensibilisation aux TPA

Question N°9 : Dans le cadre du GAP, vous avez été sensibilisé sur certains TPA, notamment sur la construction de textes libres. Voici une synthèse des réponses des enseignants du groupe dont vous avez fait partie :

Points positifs soulignés :

- Engagement des élèves : selon vous, la séance permettait aux élèves de travailler de manière autonome et de s'impliquer activement dans la construction du texte. Certains ont dit que la séance favorisait un esprit d'équipe, et que les élèves étaient invités à partager leurs productions.
- Utilisation de textes : certains d'entre vous ont souligné les limites de la technique utilisée par l'enseignante, et ont relevé les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases isolées. Ils ont souligné que cela permettait aux élèves de suivre la logique et la cohérence des idées, d'apprendre à organiser leurs propres idées et de raisonner de manière plus fluide.

Idées pour améliorer la séance :

- Réduction de l'implication de l'enseignant : Certains d'entre vous ont suggéré de réduire l'implication directe de l'enseignant en donnant plus de responsabilités aux élèves. Par exemple, un enseignant a proposé de laisser un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition.

- Utilisation de différentes configurations : Certains enseignants ont évoqué la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant.

En tant que formateurs, nous dégagons deux analyses de vos témoignages :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, sont une question centrale pour votre entrée dans le métier.
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération

La question est maintenant de savoir comment nous pouvons utiliser cette mise en contact avec ces TPA pour vous permettre de développer votre propre réflexion pour aborder sereinement votre entrée dans le métier. Pour cela, nous vous proposons un premier questionnaire :

- En lecture/écriture ou en mathématiques, quels seraient alors les dispositifs qu'il serait possible de développer pour s'appuyer sur l'autonomie des élèves et réduire l'implication directe de l'enseignant ?
- Quels seraient les repères à construire pour développer une approche basée sur des travaux de groupe avec des petits tuteurs ?

Nous vous proposons de réfléchir à ces deux questions en vous appuyant sur votre pratique de classe, mais aussi à partir de l'évolution de votre réflexion depuis le visionnage des vidéos sur les TPA.

- Réponses : L'une des meilleures façons de travailler est l'autonomie des élèves en classe ; il faut les encourager à participer activement à leurs propres apprentissages. Cela peut inclure la participation à des discussions de groupe et la présentation de projets.
- Le travail en équipe permet d'instaurer un sentiment de confiance car les membres s'épaulent dans l'intérêt de l'ensemble du groupe. Si chacun travaille de son côté, certains élèves peuvent se sentir isolés voire mise en concurrence avec leurs collègues à propos de leurs tâches ou performances

Question N°10 : (communiquer au participant la fiche complémentaire) ... Que pensez-vous du témoignage de l'enseignant de cycle 2 en France qui vous a partagé son expérience sur l'élaboration d'un texte libre ?

- Réponses : C'est une bonne méthode car cela forme les élèves à réfléchir, construire des phrases, agencer les idées pour avoir un ordre chronologique

Entretien N°4 : DOUTI Bambogtin Yendoubwame

- Question N°1 : Vous avez dit : « Les stages pratiques que j'ai eu c'est la formation au CFP (centre de formation permanente) qui a duré un an soit une année scolaire (2015-2016). En fait cette formation a deux étapes : la première étape est la théorie,

on vous enseigne comment enseigner la méthodologie, et la seconde étape c'est la pratique de la classe qui dure à peu près 3 mois. Cela m'a permis d'avoir la notion des expériences. Et la durée de la formation était très peu pour toucher toutes les disciplines enseignées. La formation était uniquement que la théorie alors au niveau de la pratique c'est par exemple en mathématiques on vous dit de partager la classe en petits groupes, ils ne tiennent pas compte des effectifs pléthoriques (110 élèves). »

- **Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
- Réponses : Une formation qui va durer au moins deux (2) ans ; Une formation dans toutes les disciplines ; Formation accompagnée de cours d'essai à l'appui (Ici l'enseignant élabore une fiche et au cours d'une journée pédagogique, l'enseignant fait la pratique de classe à base de la fiche élaborée.) ; Former les enseignants au cours des vacances pour leur donner un nouvel élan pour la rentrée prochaine.

- Question N°2 : Pourquoi est-ce important à vos yeux de pouvoir, selon vos dires : « adapter le programme ou les contenus à enseigner à la réalité du milieu de vie de l'élève. L'enseignant est libre de suivre le programme à sa manière, de reprogrammer les leçons mal passées ou bien assimilées par les élèves. ».
- **Pouvez-vous préciser votre pensée ?**
- Réponses : Adapter le programme ou les contenus à enseigner à la réalité du milieu de vie de l'élève veut dire « revoir les thèmes ou les chapitres par rapport au niveau de la classe ». L'enseignant peut reprogrammer les leçons mal passées ou mal assimilées par les élèves ; c'est la remédiation. Pendant la préparation des fiches, l'enseignant adapte le contenu de la leçon au niveau de sa classe.

- Question N°3 : Vous avez notamment indiqué qu'une seule raison pourrait motiver un abandon du métier :
 - Une affectation dans une zone à risque
- **Pouvez-vous préciser votre avis sur cette raison ?**
- Réponses : Si on m'affecte dans une localité où je vois que ce n'est pas possible d'y vivre, je dois avertir ma hiérarchie et si on ne fait rien pour garantir ma sécurité, je préfère abandonner que de perdre ma vie et laisser souffrir ma famille car « La vie ne s'achète pas » dit un adage.

- Question N°4 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
- **Que pensez-vous de ces raisons ?**
- Réponses : Certains enseignants sont dans le métier par manque d'emploi dans d'autres domaines. Ils n'ont pas la vocation ni l'amour du travail. Ils peuvent toutefois abandonner s'ils trouvent mieux ailleurs. Pour d'autres encore, comme le travail est très pénible et fatigant, le manque de temps pour s'occuper de sa famille, le vieillissement rapide et la mort prématurée

due à certaines maladies telles que l'AVC, préfèrent quitter cette profession enseignante.

- **Question N°5** : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - **Réponses** : 1-Améliore les conditions de vie des enseignants ;
 - 2-Instaurer l'utilisation des fiches numérisées pour faciliter et alléger la tâche des enseignants en mettant à leur disposition l'outil informatique dans les écoles ;
 - 3-Donner des formations chaque année pour que les enseignants soient bien outillés et revoir les programmes trop volumineux.

- **Question n°6** : Dans vos réponses, et dans celles des autres participants, vous dites que les stages et les groupes de formation dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour renforcer votre pratique de classe. Par contre, vous ne dites jamais quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce qui dans les stages pratiques vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas si les stages et les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - **Réponses** : Les stages et les groupes d'analyses de pratiques nous ont vraiment aidés. Quand ils nous donnent des questionnaires, ils nous expliquent et nous échangeons avec eux. Ensuite nous faisons des recherches personnelles et cela nous cultive davantage dans le métier. D'autre part, les TPA avec « le texte libre » nous ont aidés dans la pratique de classe.

- **Question n°7** : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants semblent prêt à soutenir les apports positifs des stages pratiques et des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité d'entre-eux souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ? La sensibilisation auprès des TPA vous-a-t-elle apporté quelque chose de spécifique à ce niveau ?**
 - **Réponses** : Si certains enseignants disent qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée à la réalité du terrain, c'est que les 3 jours étaient très peu pour permettre aux formateurs d'aller en profondeur. Ils ont donné juste la didactique de certaines disciplines pour nous pour nous mettre dans le bain. La raison de ces divergences est que certains d'entre nous qui ont duré sur le terrain ont des expériences et ont eu la chance d'avoir certaines formations mais la majorité n'a pas eu cette chance. Ce qui

produit ce défaut de prise en compte des réalités du terrain est que la formation était théorique sans documents en nombre suffisant. La sensibilisation auprès des TPA nous a apporté quelque chose de spécifique à ce niveau. Les TPA nous ont aidés plus dans la pratique de classe en instaurant « les entretiens du matin, les textes libres dans les classes » ce qui a permis à beaucoup d'élèves de bien s'exprimer.

- Question n°8 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses : Si certains enseignants estiment qu'ils ne ressentent pas l'existence de marge de manœuvre dans l'exercice de leur, c'est par ignorance sinon la hiérarchie n'est pas un gendarme derrière les enseignants. On appelle « maître » quelqu'un qui « maîtrise » quelque chose. Mais il existe certaines exigences de la hiérarchie à savoir : Finir les programmes à temps ; Respecter à la lettre l'emploi du temps.
 - L'enseignant est coincé par le temps parce qu'il n'y a pas une heure pour que les élèves copient la leçon dans leurs cahiers.
 - Nature des contraintes ressenties sur les programmes : « Les programmes, trop vastes, ne permettent pas à l'enseignant de les finir à temps ».
- Question N°9 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous avez très positivement évalué vos relations avec vos collègues en disant que vous vivez ensemble comme une famille. Avec les membres des groupes d'analyse de pratiques, vous avez aussi dit que « S'il y a un problème, on résout ensemble et on trouve une solution ensemble ».
 - **Pourriez-vous préciser votre pensée notamment en donnant un exemple concret ?**
 - Réponses : Dans notre école mes collègues et moi vivons ensemble. Cela veut qu'il y a une bonne collaboration, une bonne ambiance, une fraternité entre nous. Si quelqu'un a un souci qui le dérange, il le partage et ensemble, nous cherchons ensemble des approches de solutions. Surtout nous les débutants dans la fonction, il nous arrive souvent de nous approcher des Doyens pour quelques renseignements ou pour partager les difficultés que nous rencontrons ou encore pour avoir plus d'éclaircissements sur certaines disciplines à enseigner.
- Question N°10 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : mes réflexions sont des suggestions et en même temps des doléances :

- Vous, en tant que "Partenaires en Education", il faudrait aider l'Etat à améliorer l'enseignement par la formation des enseignants ; Former des enseignants chaque 2 3 ans ;
- Construire et équiper les salles de classe surtout dans les zones rurales ; Equiper les écoles en matériels didactiques et en documents pour une bonne pratique de classe.

Partie 2 : Questionnement spécifique sur la sensibilisation aux TPA

Question N°11 : Dans le cadre du GAP, vous avez été sensibilisé sur certains TPA, notamment sur la construction de textes libres. Voici une synthèse des réponses des enseignants du groupe dont vous avez fait partie :

Points positifs soulignés :

- Engagement des élèves : selon vous, la séance permettait aux élèves de travailler de manière autonome et de s'impliquer activement dans la construction du texte. Certains ont dit que la séance favorisait un esprit d'équipe, et que les élèves étaient invités à partager leurs productions.
- Utilisation de textes : certains d'entre vous ont souligné les limites de la technique utilisée par l'enseignante, et ont relevé les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases isolées. Ils ont souligné que cela permettait aux élèves de suivre la logique et la cohérence des idées, d'apprendre à organiser leurs propres idées et de raisonner de manière plus fluide.

Idées pour améliorer la séance :

- Réduction de l'implication de l'enseignant : Certains d'entre vous ont suggéré de réduire l'implication directe de l'enseignant en donnant plus de responsabilités aux élèves. Par exemple, un enseignant a proposé de laisser un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition.
- Utilisation de différentes configurations : Certains enseignants ont évoqué la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant.

En tant que formateurs, nous dégagons deux analyses de vos témoignages :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, sont une question centrale pour votre entrée dans le métier.
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération

La question est maintenant de savoir comment nous pouvons utiliser cette mise en contact avec ces TPA pour vous permettre de développer votre propre réflexion pour aborder sereinement votre entrée dans le métier. Pour cela, nous vous proposons un premier questionnement :

- En lecture/écriture ou en mathématiques, quels seraient alors les dispositifs qu'il serait possible de développer pour s'appuyer sur l'autonomie des élèves et réduire l'implication directe de l'enseignant ?
- Quels seraient les repères à construire pour développer une approche basée sur des travaux de groupe avec des petits tuteurs ?

Nous vous proposons de réfléchir à ces deux questions en vous appuyant sur votre pratique de classe, mais aussi à partir de l'évolution de votre réflexion depuis le visionnage des vidéos sur les TPA.

- Réponses : Organiser la classe en petits groupes, nommer les chefs de groupe, engager les élèves à s'impliquer dans le travail ; Faire utiliser les textes libres produits par les élèves ;
- Sélectionner et afficher les meilleures productions en classe pour encourager leurs auteurs et susciter l'envie de bien travailler en classe.
- Les repères à construire : Partager la classe en petits groupes avec des tuteurs ; Sensibiliser sur le travail à faire ; Donner des consignes de travail ; Communiquer la durée de la séance ; Circuler pour contrôler.

Question N°12 : (communiquer au participant la fiche complémentaire) ... Que pensez-vous du témoignage de l'enseignant de cycle 2 en France qui vous a partagé son expérience sur l'élaboration d'un texte libre ?

- Réponses : Ce dispositif est bien mais dans une classe à effectif raisonnable.
- Contraintes : Les effectifs pléthoriques de nos classes ; L'acquisition de compétences pour faire travailler les élèves en petits groupes ; La course derrière l'achèvement du programme.

Entretien N°5 : MANDJAMIE Kouma

- Question N°1 : Vous avez dit : « Pour ce qui concerne mon stage pratique je pourrais dire que j'ai fait banalement neuf ans de volontariat au primaire. Le stage sur le terrain, n'a pas été du tout facile car on a commencé sans formation sur la confection des outils et la pratique de classe. Aussi avec 10.000 FCFA comme rémunération mensuelle, il était difficile de subvenir à ses besoins. Après ce stage de volontariat, je suis rentrée dans la fonction publique, par le concours des enseignants fonctionnaires de 2022-2023. Trois jours de formation d'éthique et de déontologie ont précédé notre entrée sur le terrain. Aussi, j'ai suivi deux journées pédagogiques : la 1ère sur l'élaboration des objectifs spécifiques et une 2ème journée pédagogique sur les nouveaux thèmes en Éducation sociale. »
 - **Quelles seraient selon vous les formations qui vous auraient été nécessaires ?**
 - Réponses : Les formations qui m'ont été nécessaires sont les 2 formations qui ont précédé notre entrée sur le terrain. Mais moi je souhaiterais que si cela serait possible que les formations portent sur toutes les disciplines (élaboration d'une fiche dans toutes les matières à enseigner, la pratique de classes avec les élèves).

- Question N°2 : Avez-vous dans votre entourage des enseignants qui souhaitent quitter la profession et en connaissez-vous les raisons ?
 - **Que pensez-vous de ces raisons ?**
 - Réponses : Oui, il y a des enseignants qui souhaitent quitter la profession. Raisons : bon nombre d'enseignants ont des diplômes supérieurs à leurs diplômes d'enseignement. Alors, ils souhaitent valoriser leur diplôme supérieur si possible dans l'enseignement (au degré supérieur) sinon ailleurs s'il y a opportunité. Beaucoup souhaitent passer par l'école d'administration car on a tendance à penser que l'enseignement nous met toujours en contact avec de la poussière de la craie et des déplacements vers les écoles lointaines et nous expose à la mort précoce.

- Question N°3 : Quelles seraient selon vous les trois mesures prioritaires pour permettre aux enseignants de rester dans la profession ?
 - Réponses : Les trois mesures prioritaires sont :
 - 1-Valoriser, Quel que soit le degré, le diplôme le plus élevé de chaque enseignant.
 - 2-Revoir à la hausse le salaire des enseignants.
 - 3-Motiver les enseignants qui ont des postes très éloignés des villes (primes d'éloignement) et encourager les meilleurs enseignants. Avoir aussi d'affectation d'une région à une autre.

 - **Par quel moyen percevez-vous votre rémunération, et y a-t-il des difficultés ?**
 - Réponses : La banque mais avec beaucoup de difficultés : revenu insuffisant à cause du double prélèvement (prêt embauche et prêt ordinaire).

- Question n°4 : Dans vos réponses, vous dites que les groupes d'analyse de pratique dont vous avez bénéficié vous ont été utiles pour « comprendre le métier, et vous perfectionner sur la pratique de classe. Par contre, vous ne dites pas quelles pratiques de classe a été renforcée, et qu'est ce que groupes d'analyse vous a concrètement aidé, à part des éléments trop génériques comme les échanges entre pairs qui n'aident pas à comprendre ce qui s'est passé. Au final, on ne sait pas si les groupes d'analyses de pratique vous ont vraiment aidé ou pas.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ?**
 - Réponses : Nous pensons que cette analyse est vérifiée car toutes les Inspections ne sont pas organisées de la même manière dans les formations.
 - **Quels seraient alors les inconvénients pour vous d'une affectation dans une zone éloignée d'une grande ville ?**
 - Réponses : Risque d'accident de la route ; Manque d'eau potable et d'électricité ; classe sous des arbres ou appatam ; manque du mobilier et de matériel didactique. J'ai fait 2 fois l'accident avec ma moto et J'ai bénéficié de l'appui financier de tous les collègues de l'école.

- **Les trop fortes exigences pour la prise en charge des élèves en difficulté : avez-vous perçu ces exigences ou pas vraiment ?**
- Réponses : Oui, pas de collaboration entre maîtres et parents d'élèves ; pas de suivi éducatif par les familles : élèves affamés à l'école.
- Question n°5 : On aimerait vous partager un constat paradoxal qui ressort des réponses des participants. Alors qu'une bonne partie des enseignants semblent prêt à soutenir les apports positifs des stages pratiques et des groupes d'analyses auxquels ils ont participé pendant leur année scolaire 2023-2024, au même moment, une majorité d'entre-eux souligne qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation adaptée aux réalités de terrain.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Vous y reconnaissez-vous ? Quelle est donc la raison de cette divergence ? Qu'est-ce qui produit ce défaut de prise en compte des réalités de terrain, et quelles sont-elles (à part les classes pléthoriques) ? La sensibilisation auprès des TPA vous-a-t-elle apporté quelque chose de spécifique à ce niveau ?**
 - Réponses : Oui, je reconnais car j'ai reçu des formations insuffisantes au cours de l'année 2023-2024 mis à part mes propres expériences acquises durant mes années de volontariat.
 - Lors des formations ce qui a été dit n'est pas ce que nous voyons sur le terrain. On vous présente des écoles où il y a 6 classes et ses enseignants alors que sur le terrain, on peut se retrouver à 3 ou 2 enseignants pour 6 classes. Il y a des classes sous les arbres, sous les pailloles ou dans les appartements et parfois, en nombre très insuffisant de bancs on nous interpelle à faire un bon travail ; parfois aussi on note le manque de matériel didactique.
 - Raison de divergence : le temps est insuffisant pour la formation et plusieurs écoles rurales sont créées sans un appui de l'Etat. La sensibilisation auprès des TPA nous ont apporté quelque chose de spécifique à ce niveau car avec les TPA, l'enfant est au centre des apprentissages. C'est-à-dire qu'on lui accorde plus de responsabilités
- Question n°6 : Dans les réponses, il revient souvent que vous ne ressentez pas l'existence de marges de liberté dans l'exercice de votre métier. Ce défaut de marge de manœuvre perçue prend source dans les contraintes liées aux programmes jugés imposés, mais aussi aux « exigences de la hiérarchie » voir dans certains au manque de temps pour s'adapter à la réalité de la classe.
 - **Que pensez-vous de cette analyse ? Si oui, quelle est la nature des exigences de la hiérarchie ? Quelle est la nature de contraintes ressenties sur les programmes ?**
 - Réponses : Cette analyse est vérifiée.
 - Nature des exigences de la hiérarchie : Le respect des programmes dans le temps ; la confection manuscrite des fiches pour la semaine ; l'enregistrement des élèves pour différents Projets : School Assure et autres. Le programme d'enseignement bien trop volumineux. Mais éviter

que les enfants ignorent les contenus, fait tout pour finir ses programmes quand bien même ils sont volumineux.

- Question N°7 : Dans votre réponse au questionnaire sur vos relations avec vos collègues, vous ne nous avez donné aucune information. Aimeriez-vous échanger sur ce sujet aujourd'hui ?
 - **Pourriez-vous préciser votre pensée notamment en donnant un exemple concret ?**
 - Réponses : En dehors des relations entre amis et autres, il y a des relations pédagogiques et scolaires des 3 groupes scolaires. Par exemple nous, titulaires de CM1 des 3 groupes scolaires, nous nous retrouvons chaque fin du mois pour confectionner une répartition mensuelle unique. En plus, le collègue de CM2/GA nous oriente sur les TPA.
- Question N°8 : Avez-vous des réflexions autres à nous partager ?
 - Réponses : Pour remédier à cette divergence entre les enseignants, on pourrait :
 - -Prévoir des formations et des journées pédagogiques sur le plan national ;
 - -Recenser les besoins en formation auprès des enseignants eux-mêmes ;
 - -Pour gagner le temps ou un peu de liberté au Primaire, on pourrait envisager continues.

Partie 2 : Questionnement spécifique sur la sensibilisation aux TPA

Question N°9 : Dans le cadre du GAP, vous avez été sensibilisé sur certains TPA, notamment sur la construction de textes libres. Voici une synthèse des réponses des enseignants du groupe dont vous avez fait partie :

Points positifs soulignés :

- Engagement des élèves : selon vous, la séance permettait aux élèves de travailler de manière autonome et de s'impliquer activement dans la construction du texte. Certains ont dit que la séance favorisait un esprit d'équipe, et que les élèves étaient invités à partager leurs productions.
- Utilisation de textes : certains d'entre vous ont souligné les limites de la technique utilisée par l'enseignante, et ont relevé les avantages de choisir un texte plutôt qu'une série de phrases isolées. Ils ont souligné que cela permettait aux élèves de suivre la logique et la cohérence des idées, d'apprendre à organiser leurs propres idées et de raisonner de manière plus fluide.

Idées pour améliorer la séance :

- Réduction de l'implication de l'enseignant : Certains d'entre vous ont suggéré de réduire l'implication directe de l'enseignant en donnant plus de responsabilités aux élèves. Par exemple, un enseignant a proposé de laisser un autre élève poser des questions sur le texte afin de reformuler les phrases, tandis que l'enseignant guide et choisit la meilleure proposition.

- Utilisation de différentes configurations : Certains enseignants ont évoqué la possibilité d'organiser le travail en petits groupes avec des tuteurs pour réduire la charge de l'enseignant.

En tant que formateurs, nous dégageons deux analyses de vos témoignages :

- La question de l'engagement dans la tâche de tous les élèves, et les difficultés de cet enrôlement, sont une question centrale pour votre entrée dans le métier.
- La nécessité du développement de compétences transversales pour l'autonomie de l'apprenant et le développement de la coopération

La question est maintenant de savoir comment nous pouvons utiliser cette mise en contact avec ces TPA pour vous permettre de développer votre propre réflexion pour aborder sereinement votre entrée dans le métier. Pour cela, nous vous proposons un premier questionnement :

- En lecture/écriture ou en mathématiques, quels seraient alors les dispositifs qu'il serait possible de développer pour s'appuyer sur l'autonomie des élèves et réduire l'implication directe de l'enseignant ?
- Quels seraient les repères à construire pour développer une approche basée sur des travaux de groupe avec des petits tuteurs ?

Nous vous proposons de réfléchir à ces deux questions en vous appuyant sur votre pratique de classe, mais aussi à partir de l'évolution de votre réflexion depuis le visionnage des vidéos sur les TPA.

- Réponses : -En lecture, en écriture ou en mathématique, on va utiliser « le tutorat » et « les fichiers autocorrectifs (FAC). Utilisation des FAC des textes libres (TL).

Question N°10 : (communiquer au participant la fiche complémentaire) ... Que pensez-vous du témoignage de l'enseignant de cycle 2 en France qui vous a partagé son expérience sur l'élaboration d'un texte libre ?

- Réponses : Bonne procédure mais qui serait difficile à appliquer ici à cause des effectifs pléthoriques.

| | Répondant N°1 | Répondant N°2 | Répondant N°3 | Répondant N°4 | Répondant N°5 |
|-------------------------------------|---|--|---|---|--|
| Les facteurs de stress | <p>La formation en lien avec l'efficacité des enseignements/apprentissages, les conditions de travail et la reconnaissance sociale (rémunération).</p> <p>- Les formations proposées semblent buter sur des obstacles non identifiés préalablement : Nos formations n'ont pas pris en compte toutes les réalités du terrain car dans des hameaux reculés, il est très difficile de se sentir libre dans le travail. La formation qui nous aurait été nécessaire celle portant sur comment enseigner les enfants ayant un problème d'interférence linguistique. Cette difficulté semble insécuriser les enseignants dans leur capacité à répondre aux besoins des élèves dans un contexte où prime aux yeux de la hiérarchie l'exécution de tout le programme : L'enseignant a l'obligation de terminer le programme avant les examens.</p> <p>- Les conditions de travail et la manque de matériel pour les élèves stressent les enseignants et nuit à leur rapports avec les familles.</p> | <p>Statutaire : « Ce sont les EV (Enseignants volontaires) à cause des échecs aux concours de recrutement et à la faible rémunération. C'est déplorable car les EV se donnent corps et âme pour ce métier. Je les encourage à continuer.</p> | <p>Statutaire : « Le salaire n'est pas proportionnel au travail » - « La rémunération doit être régulière - L'assurance de retraite effective »</p> <p>Matérielle : « L'équipement pédagogique est insuffisant ; en exemple les instruments géométriques, les manuels pédagogiques des disciplines d'éveil comme les Sciences humaines (histoire et géographie), les Sciences et Technologie et l'éducation sociale. »</p> <p>Partenariat difficile avec les familles : « Certaines familles ignorent beaucoup de choses sur l'éducation. On note par exemple l'absence de contrôle dans les familles nombreuses. »</p> <p>Des formations inadaptées avec les réalités du terrain : « dans l'absence de la mise en pratique des résultats de ces formations. Une des réalités du terrain est l'insuffisance des salles de classe d'où le jumelage des classes. »</p> <p>L'excès de normes : « Exigences : suivre la méthodologie des disciplines. Nature des contraintes : contrôle du suivi de la méthodologie des disciplines et de la prise en compte des observations faites par la hiérarchie. »</p> | <p>- Les normes et les prescriptions curriculaires : « L'enseignant est obligé de suivre intégralement la méthodologie, qui ne permet pas à certains niveaux la compréhension aux élèves. Exemple : l'enseignement de l'écriture »</p> <p>- Matérielle : « L'appauvrissement de l'école publique est dû au manque des manuels ; ceci entraîne la non maîtrise des contenus enseignés.</p> | <p>L'assiduité scolaire : « Une école mal fréquentée est caractérisée par l'irrégularité des élèves (leurs parents les conduisent souvent aux champs ou ailleurs) et celle du personnel d'encadrement. »</p> <p>Un climat d'insécurité hors les grandes villes : « Problème de connexion pour communiquer, peur d'être braqué, accès difficile à la ville en période de pluie. »</p> <p>Activités professionnelles complémentaires : « Les cours matinaux, ceux des week-ends pour soutenir les élèves en difficulté par surprise et de façon répétée parfois. »</p> <p>Statutaire « Pour les EV, refus de la rémunération des enseignants volontaires par les familles ». Le poids des prescriptions : « Nature des exigences de la hiérarchie : Respect de la méthodologie des disciplines, de l'emploi du temps, de la durée pour chaque leçon. Imposition du nombre de devoirs à faire par jour (3) - Contraintes ressenties : vaste programme à terminer entraînant un travail bâclé. » - « Réduire le programme. »</p> |
| Des facteurs qui nuancent ce stress | | <p>Les facteurs qui améliorent les conditions d'enseignement Didactique : « j'ai développé l'éducation sociale, les stratégies de l'enseignement à savoir les enquêtes et les recherches lointaines. Celles-ci permettent aux élèves de bien comprendre les contenus des leçons » - « J'ai</p> | <p>Modulation par des facteurs qui améliorent potentiellement les conditions d'enseignement.</p> <p>Les GAP : « nous avons vécu des expériences qui ont vraiment renforcé cette motivation, surtout les diverses formations dans nos groupes d'analyses de pratiques (GAP) » - « Apports utiles (production d'écrits, didactique de l'écriture et de la lecture au CP). » - « Il y a donc une plus-value, c'est la méthodologie de l'écriture. » - « Les</p> | <p>La formation continue (GAP) : Des moments de formations qui semble opérationnelles : « partage d'expériences suivi de synthèse des formateurs. Exemple : « J'apprends à lire », j'ai appris comment aider les élèves à bien lire ; les méthodes à utiliser pour que l'enfant lise les textes qui lui sont soumis. »</p> <p>Le développement du conseil pédagogique : « Je voudrais que pour une formation continue</p> | <p>Les apports de la formation continue et la collaboration entre pairs : « Les guides doivent être utilisés par l'enseignant. Il doit les lire et faire des recherches pour y ajouter. Ne pas les recopier intégralement. J'ai bénéficié au cours de nos rencontres de la méthodologie des disciplines au CM. » - « Les Conseillers Pédagogiques sont des personnes ressources qui aident les enseignants à</p> |

| | | | | | |
|------------------|--|--|---|---|--|
| | | <p>bénéficié de la formation sur l'utilisation du matériel adapté au milieu, et de l'entretien du matin »</p> <p>Bien être : « être à l'aise »</p> <p>Matérielle : « avoir tout à sa disposition, le matériel pédagogique surtout » - « Les zones reculées doivent être électrifiées »</p> <p>Statutaire : « Avoir une bonne rémunération »</p> <p>Partenarial : « Vivre en harmonie avec le milieu ; être accepté par les parents »</p> <p>La hiérarchie : « pas d'exigences, pas d'imposition de la part de la hiérarchie ; pas de contraintes, ce que la hiérarchie demande à l'enseignant est normal... MAIS ... absence de suivi dans les pratiques de classe » et « disponibilité du directeur à faire des remarques sur mes préparations de classe. Il répond favorablement aux questions »</p> | <p>collègues apportent des éclairages aux entrants dans le métier et répondent à leurs questions. J'ai eu à recevoir d'eux des informations sur l'intégration en mathématiques. »</p> | <p>ou conseil pédagogique, tous les enseignants soient formés sur la thématique retenue. Que les conseillers pédagogiques multiplient les conseils d'enseignement et les communiquer aux enseignants pour leur permettre de planifier leurs activités en conséquence. »</p> <p>Une charge de travail acceptable : « Le métier n'est pas une lourde charge en soi. »</p> <p>Une hiérarchie non invasive : « Pas trop de contraintes. »</p> | <p>améliorer leur travail. »</p> <p>- « Importance des formations continues et d'un meilleur encadrement car manque de suivi des formateurs ». - « Approche des collègues lorsque je suis confronté à une situation relative à la méthodologie d'une discipline. Assistance dans le traitement des devoirs donnés aux élèves. Partage d'expériences. »</p> |
| Les conséquences | <p>Une approche critique dominante dans les représentations qui induit une « disponibilité potentielle » à la démission</p> <p>La rémunération ne permet pas de prendre en charge la famille d'où la recherche d'opportunité et/ou de promotion « possibilité de postuler à un autre concours plus rémunérateur ; n'importe lequel »</p> | <p>Dans ce contexte positif ... l'expression renouvelée d'une vocation émancipatrice : « j'ai toujours eu cette envie de former les autres. Quelles que soient les circonstances, je dois tenir pour pouvoir former les</p> | <p>Faible lisibilité sur des opportunités de mobilité : « Il faut instituer des missions à l'endroit des enseignants (sorties pédagogiques hors du pays), des concours pour qu'ils deviennent des conseillers pédagogiques, des inspecteurs. »</p> <p>Et une impression d'isolement</p> | <p>Statutaire : « Encourager l'enseignant par des indemnités et rehausser la grille salariale des enseignants »</p> <p>Curricula : « Le programme est à revoir, le réduire et y intégrer les innovations. »</p> | <p>Statutaire : « Augmentation des salaires et encourager avec des primes »</p> <p>Ressenti globalement négatif mais contingenté par le lieu d'affectation : « Le métier est difficile - le travail dans les zones à risque - le salaire dérisoire ... »</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | | <p>générations futures. Le métier d'enseignant est une vocation pour moi. Je n'abandonnerai jamais pour un autre boulot même s'il est plus rémunérateur à moins que ce soit dans l'éducation. »</p> | <p>professionnel ... : « Les conseillers pédagogiques donnent des informations pratiques, apprécient les pratiques de classe. Le directeur ayant sa classe en charge et étant aussi occupé par les charges administratives n'arrive pas à soutenir pleinement ses adjoints dans leurs pratiques de classe. Quant à l'inspecteur, sa circonscription pédagogique étant trop étendue, il n'arrive pas à parcourir toutes les écoles. Exemple : la hiérarchie doit suivre les enseignants dans leurs pratiques de classe. » - « Je voudrais que la hiérarchie écoute l'enseignant en cas de besoins. »</p> | | |
|--|--|---|---|--|--|

Annexe n°10 : tableau synthétique des monographies des répondants de Notsè et Dapaong

Tableau synthétique des monographies des répondants de Notsè

Annexe n°11 : Élaboration des représentations de l'équipe sur les limites de la recherche réalisée

Élucidation des représentations de l'équipe sur les limites de la recherche réalisée

Compte rendu de l'échange du 25/04/24

Questionnement préliminaire pour l'équipe de terrain (pour analyser leurs représentations des limites de l'étude) :

- Êtes-vous satisfait de votre accompagnement des enseignants de vos groupes ? Si vous deviez faire quelque chose différemment, qu'auriez-vous fait ? (Relance : tenter de faciliter une évaluation qui soit en dehors des contraintes financières éprouvées et en dehors des difficultés de mobilisation sur le plan logistiques car ces contraintes ne permettent pas de réfléchir à la manière d'accompagner).
- Est-il possible et souhaitable selon vous d'imaginer une entrée dans le métier des enseignants par les innovations ? Comment percevez-vous cette question après le travail de recherche mené avec APPRENDRE ?
- Serait-il réaliste selon vous d'argumenter de la nécessité de pensée une entrée dans le métier exclusivement par les innovations de manière à répondre aux problématiques de terrain posées par les effectifs pléthoriques et les niveaux hétérogènes des classes ? Si oui, à quelles conditions ? Sinon, comment faire autrement ?

Nous sommes passablement satisfaits. Nous avons tenté un partage, mais l'échec réside dans le fait que les enseignants n'ont pas pu mettre en œuvre les innovations, car leurs encadreurs ne savaient ces innovations. De plus, les 5 référents en TPA n'ont pas pu faire l'accompagnement car ils étaient chargés de cours. On aurait dû nous-même faire un pas de plus vers ces 5 référents pour savoir leurs pratiques de classe en matière de TPA. (Mr KP, Dapaong).

Les enseignants référents ont leur classe. Ils font les TPA, mais les néo-entrants n'ont pas eu la liberté de laisser leur classe pour aller regarder ce qui se fait, pour s'imprégner de ce que le référent fait. Les néo-entrants devaient aller s'imprégner dans les classes des 5 référents pour aller voir ce qu'ils faisaient en matière de TPA, mais ils n'ont pas pu se libérer de leur classe. (Mr NI, Dapaong)

Nous aimerions nous rapprocher de personnes qui maîtrisent un peu plus l'outils informatique, pour aider au développement des innovations. Je parle de nos vidéos, certains néo-entrants ne pouvaient pas les ouvrir. (Mr KP, Dapaong).

➤ **Équipe de Notsé**

Le problème c'est qu'on n'a pas travaillé avec les normaliens, mais avec les néo-entrants. On devrait travailler plus avec les normaliens, qui sont dans une ingénierie de formation, dans un

espace où on peut davantage les suivre dans la mise en œuvre des formations. Sinon, le suivi des néo-entrants qui sont directement sur le terrain a été très insuffisant. On leur a donné des approches de solution, mais on aurait dû aller dans leur classe pour aller plus loin.

Nous voulions aussi filmer un enseignant chevronné, pour que les néo-entrants puissent poser des questions et résoudre des problèmes. L'enseignant expérimenté, il s'y connaît, l'expérience fait la différence, et ça c'est surtout important quand il s'agit de faire une leçon. Pour un néo-entrant, c'est difficile... ça aide à préparer des leçons s'il voit un enseignant chevronné faire. (Mme Sy, Notsé)

➤ **Équipe de Dapaong**

Franchement, je ne suis pas d'accord (avec le témoignage de l'équipe de Notsé). Quand vous êtes néo-entrant et que vous êtes devant des enseignants chevronnés, vous êtes perdus. Vous n'allez pas savoir forcément comment faire pour reproduire ce que vous avez vu. Ça peut aider pour apprendre quelques gestes, mais pas plus. Par contre, observer un enseignant chevronné et pas savoir quoi faire de ça risque de décourager le néo-entrant. (Mr Ni, Dapaong)

- **Est-il possible et souhaitable selon vous d'imaginer une entrée dans le métier des enseignants par les innovations ? Comment percevez-vous cette question après le travail de recherche mené avec Apprendre ?**

➤ **Équipe de Dapaong**

Je suis d'accord, surtout que normalement les néo-entrants doivent passer par la faculté, et alors on peut les imprégner des TPA. Ça peut-être que deux heures par semaine, mais on le ferait jusqu'à la fin de la formation. Et on suivrait aussi sur ce qu'ils font dans leur classe. Il faut donc pouvoir intégrer les TPA dans le curriculum de la FI. (Ny, Dapaong)

Mais comment faire pour que les innovations soient dans le curriculum des maitres d'école. (Kp, Dapaong)

Les FAC sont précieuses, car elles permettent de dégager l'enseignant en mettant les élèves en situation d'individualiser les apprentissages. L'enseignant peut alors s'occuper des enfants en difficulté uniquement. (Ny, Dapaong)

➤ **Équipe de Notsé**

De ce que je comprends de nos échanges, et de nos constats, l'enjeu c'est surtout d'imaginer des expérimentations des TPA pour produire comme des variantes de TPA. Chaque néo-entrant serait alors en train de contribuer à imaginer de nouvelles variantes des TPA. (Mme SY, Notsé)

Questionnement pour l'équipe de terrain : La priorisation de l'intervention vous semble-t-elle pertinente ? La notion de pôles d'innovations est-elle suffisamment claire ? Selon vous, que recoupe la question de la généralisation des innovations ?

➤ **Équipe de Dapaong**

Sur la question de la priorisation, c'est la mission des conseillers, et ça serait réjouissant pour le conseiller d'y aller que dans certaines écoles. L'idée de restreindre les encadrements permettrait de multiplier les inspections. Un inspecteur au Togo peut décider d'aller en priorité dans certaines écoles, pour aller dans les écoles en difficulté, ou encore appuyer une innovation. (Mr Ny, Dapaong)

Sur la priorisation, vu que le périmètre des inspecteurs est vaste, je comprends qu'il est mieux de m'attarder sur un enseignant qui fait quelque chose qui me semble intéressant, et de le suivre lui un peu plus, plutôt que de chercher à passer et à aller dans d'autres écoles. (Mr Ny, Dapaong)

Par contre, il faut nuancer, l'intervention des bailleurs capte les missions des inspecteurs. Est-ce qu'un inspecteur qui doit visiter toutes les écoles dans le cadre des contrats de performance a vraiment des marges de manœuvre ? (Mr Kp, Dapaong)

Nous avons des ressources disponibles en TPA, et un centre d'expérimentation qui est fonctionnel. Il y a des enseignants volontaires, et il y a suffisamment d'enseignants formés. On peut partir d'une zone expérimentale, et on fait une évaluation à mi-parcours, puis on pourra généraliser à partir du niveau central, en formant plus d'enseignants, et faire un suivi. (Mr Ny, Dapaong)

➤ **Équipe de Notsé**

Ce que je comprends, c'est que si nous généralisons les TPA dans des formations en cascade, et si nous ne pensons pas à structurer des pôles de compétences, alors seront en train d'appauvrir les TPA, et en fait je comprends que sommes déjà en train de le faire. Nous sommes en train d'encourager les enseignants à mettre en œuvre les TPA, mais leur dire d'expérimenter des techniques particulières, c'est tout autre chose.

Annexe n°12 : composition de l'équipe de recherche

Coordination générale : **M. Amévor Amouzou-Glikpa** (amevor82@hotmail.com)

Coordination équipe du Togo : **M. Brian Begue** (begue.brian@gmail.com)

- **Équipe Togo B**
 - Référent ENI de Notsè : **M. Paka Tanang** (pakatanang06@gmail.com)
 - Formatrice associée B et enquêtrice - Classe et élèves maîtres sans TPA : **Mme Sylvianne Mangamana** (mangasyl47@gmail.com)

- **Équipe Togo B'**
 - Référent ENI de Dapaong : **M. Sankardja Kpandja** (skpandja9@gmail.com)
 - Formatrice associée B' et enquêtrice - Classe et élèves maîtres avec TPA : **M. N'Nanle Nilar** (nnanlenilar@gmail.com)

Conseillers techniques ayant participé à l'implémentation des pédagogies innovantes au Niger et au Togo (mise à disposition de ressources vidéo)

- Site de Niamey
 - M. Thierry HUG, Od'écol-international (hug.thierry@gmail.com)

- Site de Dapaong
 - M. Marcel THOREL, CIPAC-International (marcel.thorel@orange.fr)

Annexe n°13 : liste des fichiers joints séparément

- Fichier joint séparément : ressource de sensibilisation des entrants dans le métier et d'un référentiel spécifique pour les TPA
 - REFERENTIEL_TPA_V2.pdf

Annexe n°14 : cartographie du Togo

