

Conceptions et applications de la pédagogie de l'intégration à l'école élémentaire à travers deux études de cas au Sénégal

Conceptions and applications of integration pedagogy in elementary school through two case studies in Senegal

*Amadou Yoro NIANG, Université Cheikh Anta
DIOP de Dakar (Sénégal)
amadouyoro.niang@ucad.edu.sn*

Résumé

Au Sénégal, le transfert des acquis est demeuré le volet le plus faible de la mission de l'école au cours des dernières années. Les limites attribuées à l'entrée par les contenus et l'entrée par les objectifs vont amener le Sénégal à expérimenter l'approche curriculaire axée sur une entrée par les compétences et la pédagogie de l'intégration. Cependant, des études, dans ce pays, ont mis en évidence de nombreux obstacles à sa mise en oeuvre par les enseignants du primaire. Cette étude de cas exploratoire, menée au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar, cherche à décrire et à comparer les conceptions et les pratiques d'un maître-stagiaire et d'un maître-formateur expérimenté en matière de pédagogie de l'intégration. L'analyse des conceptions des deux participants de notre étude, relevées par le biais d'entrevues semi-structurées de deux heures chacune met en évidence une tendance pour les deux enseignants, mais plus accentuée chez l'enseignant expérimenté, à maîtriser les connaissances liées à la pédagogie de l'intégration. En revanche, une étude approfondie d'une dizaine de séances de classe filmées et retranscrites, met en évidence une pratique plus en adéquation avec les conceptions exprimées chez le maître-stagiaire

que chez le maître-formateur.

Mots-clés : conceptions, pratiques, pédagogie de l'intégration, Sénégal.

Abstract

In Senegal, the transfer of knowledge has remained the weakest part of the school's mission in recent years. The limits attributed to entry through content and entry through objectives will lead Senegal to experiment with the curriculum approach based on entry through skills and the pedagogy of integration. However, studies in this country have highlighted many obstacles to its implementation by primary school teachers. This exploratory case study, conducted at the Center Régional de Formation des Personnel de l'Éducation (CRFPE) in Dakar, seeks to describe and compare the ideas and practices of a trainee teacher and an experienced teacher trainer in subject of integration pedagogy. The analysis of the conceptions of the two participants in our study, identified through semi-structured interviews of two hours each, highlights a tendency for the two teachers, but more accentuated in the experienced teacher, to master the knowledge related to the pedagogy of integration. On the other hand, an in-depth study of about ten filmed and transcribed class sessions highlights a practice more in line with the ideas expressed by the master-trainee than by the master-trainer.

Keywords: ideas, practices, integration pedagogy, Senegal.

Introduction

Beaucoup de systèmes éducatifs dans le monde font aujourd'hui de l'Approche Par les Compétences (APC) leur théorie de l'apprentissage de référence (Roegiers, 2011). Selon la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2019), c'est cette entrée qui est à la base même de la mise sur pied du nouveau Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) au Sénégal. Elle valorise la pédagogie de l'intégration, laquelle permet à l'élève de mobiliser ses acquis, de manière pertinente et coordonnée, pour résoudre une situation complexe à l'image de ce qui se fait dans la vie courante. Elle se situe dans le prolongement de l'approche par les objectifs en ce qui a trait à la rigueur, à la précision et à la résolution de tâches complexes (Tardif, 1992). L'APC et la pédagogie de l'intégration se fondent sur deux théories. Une première, qualifiée de « constructiviste », tient pour acquis qu'il n'y a de connaissances que celles construites par l'expérience. Une seconde, dite « socioconstructiviste », affirme que les connaissances sont fortement corrélées avec l'environnement social de la personne. La pratique d'une pédagogie de l'intégration découle en réalité de cette conception de l'apprentissage.

Notre recherche, menée en 2019, s'inscrit dans un contexte éducatif sénégalais marqué à la fois par la mise en place, par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2015), d'un nouveau référentiel de formation des enseignants au sein des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) qui remplacent les Écoles de Formation d'Instituteurs (EFI) et l'application, en 2013, du nouveau Curriculum de l'Éducation de Base (CEB). Ces nouveaux programmes pour l'école élémentaire adaptés au Sénégal font une place importante à l'APC, en général, et à la pédagogie de l'intégration, en particulier. Cependant, plusieurs études antérieures ont mis en évidence de nombreux obstacles à sa mise en oeuvre par les enseignants : résistance des habitus aux changements, déficit de formation ou d'expérience, contradictions épistémologiques ou institutionnelles (Jonnaert, 2000 ; Vellas, 2008 ; Calmettes, 2010 ; Zarka, 2017 ; CRFPE, 2019 ; DPRE, 2019). Dans

le contexte éducatif sénégalais, comment les maîtres-stagiaires, d'une part, et les maîtres-formateurs expérimentés, d'autre part, conçoivent-ils et appliquent-ils ces instructions en matière de pédagogie de l'intégration ?

Cette étude de cas exploratoire s'est attachée à observer, décrire et comparer les conceptions et les pratiques d'une maîtresse-stagiaire et d'un maître-formateur expérimenté en matière de pédagogie de l'intégration. Le premier objectif de cette étude était d'obtenir des indicateurs sur la place accordée à la pédagogie de l'intégration par les enseignants de l'école élémentaire, tant dans leurs conceptions que dans leur pratique de classe, tout en interrogeant les pratiques effectives au regard des pratiques déclarées. Le second objectif était d'émettre des hypothèses sur les facteurs les plus déterminants dans la place accordée à ce type de pédagogie : expérience de classe et/ou de formation professionnelle suivie par l'enseignant.

Les conceptions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des deux participants ont été recueillies à l'aide d'entrevues structurées avec ces derniers d'une durée de deux heures chacune. En nous fondant sur les travaux de Boghossian (2006), une analyse des énoncés par type de pédagogie a permis de mesurer et de comparer les taux de conformité et de non-conformité aux deux approches pédagogiques structurant les entrevues : approches relevant de la pédagogie par objectif (behaviorisme) et de la pédagogie de l'intégration (constructivisme et socioconstructivisme). Ces conceptions ont été définies à partir d'une catégorisation que nous avons élaborée sur la base de celle présentée par Gandit, Triquet et Guillaud (2012). De plus, les pratiques pédagogiques des deux enseignants ont été analysées à partir de séances de classe filmées et retranscrites.

1. Méthodologie

L'étude de cas présentée ici, et développée auprès de deux maîtres, est une recherche qualitative de type exploratoire. Elle se situe sur un pôle interprétatif dont le but est de décrire les phénomènes et les situations observés. Les conclusions n'ont pas de

visée confirmatoire mais peuvent servir d'hypothèses ou d'amorces à des recherches ultérieures.

1.1 Contexte

Notre recherche, réalisée en 2019, s'inscrit dans un contexte éducatif marqué par l'application du Curriculum de l'Education de Base (CEB), adopté au Sénégal en 2013, et par la mise en place d'un nouveau référentiel de formation des élèves-maîtres au sein des CRFPE. Le recueil des données s'est déroulé entre avril et juin 2019. Afin de minimiser les différences de variables, nous avons observé les deux maîtres dans la même classe. Il s'agissait d'une classe de CM1 d'une école d'application du CRFPE de Dakar. La maîtresse-stagiaire a été observée au cours de deux stages de trois semaines effectués dans cette classe. Le maître-formateur expérimenté, titulaire de la classe, a été observé face aux mêmes élèves, une semaine plus tard, après le départ du stagiaire.

1.2 Participants

Notre étude de cas concernait deux participants : une maîtresse-stagiaire, que nous appellerons Rama, et un maître-formateur expérimenté, que nous nommons Bruno. Au moment de cette recherche, Rama se trouvait en cours de formation d'instituteur, au sein du CRFPE de Dakar. Elle n'avait aucune autre expérience professionnelle et avait débuté l'enseignement au cours de cette année de formation en alternance. Bruno, quant à lui, était maître-formateur depuis plus d'une vingtaine d'années. Les participants étaient tous deux volontaires pour prendre part à cette étude. L'objectif précis ne leur a été communiqué que postérieurement à la recherche afin de ne pas influencer les entretiens et la pratique observée.

1.3 Collecte des données

Sur la base de la méthodologie d'étude de cas, et en nous inspirant, fondamentalement, des travaux de Chevalier et al. (2018), nous avons identifié 2 types de données (Van der Maren, 1994). Le premier est recueilli par le biais d'entretiens structurés auprès des

deux participants de notre étude au moment des stages pratiques se déroulant durant l'année scolaire. L'entrevue est le moyen que nous avons privilégié pour avoir accès aux représentations du processus d'intégration chez la maîtresse-stagiaire et le maître expérimenté. Le deuxième est issu de l'analyse des pratiques respectives des deux enseignants à partir de séances de classe filmées et retranscrites.

1.4. Les instruments de recherche

Ils tournent essentiellement autour des entrevues structurées avec nos deux participants et le visionnage de films de séances de classe.

1.4.1 Les entrevues

Les séances de classe filmées ont servi de support aux entrevues. Les questions posées à la maîtresse-stagiaire et au maître expérimenté s'articulent autour des points suivants :

- 1- *Connaissance des types de pédagogie*
- 2- *Conceptions de l'APC et de la Pédagogie de l'intégration*
- 3- *Mise en oeuvre de la pédagogie de l'intégration dans les classes.*

Ces questions permettent de valider l'analyse préliminaire des données recueillies à l'aide de l'étude de la planification des apprentissages et d'approfondir un ou des éléments ressortissant de celle-ci.

1.4.2 Visionnage de films de séances de classe

Des données liées à la pratique des maîtres ont été recueillies à partir de séances de classe filmées et retranscrites. Dix séances ont été menées par chacun des participants, les unes en mathématiques, les autres en Découverte du monde. Les différentes étapes de ces séances ont été analysées au regard des deux moments clés d'une APC fondée sur la pédagogie de l'intégration conformément au Guide Pédagogique de l'enseignement élémentaire de la 3^{ème} étape (Coly et al., 2016). Toutes les séances ont été codées et analysées en fonction

du type d'approche pédagogique dont elles relèvent. Les résultats obtenus ont donné lieu à des comparaisons interpersonnelles, afin de confronter les conceptions et les pratiques des deux enseignants entre eux, et intrapersonnelles, dans l'optique de comparer, pour chacun des maîtres, la pratique observée et les conceptions exprimées.

1.5 Techniques d'analyse

Nous avons fait appel à la triangulation qui consiste à combiner plusieurs techniques de collecte des données afin de compenser les biais (Baribeau et Royer, 2013). Cette stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats (Baribeau et Royer, 2013). La triangulation des données est obtenue d'abord par leur recueil dans les planifications établies avec les deux enseignants. Ensuite, elle est appliquée par la collecte des informations tirées des séances de classe filmées et retranscrites. Enfin, nous avons effectué des recoupements par l'ajout de données provenant des entrevues avec les deux enseignants.

1.6 Méthodes d'analyse

1.6.1 Méthode d'analyse des entrevues

Une première analyse des réponses a été effectuée en fonction du type d'approche pédagogique favorisé par le maître. Nous avons ainsi noté, pour chacun des participants de notre étude, le nombre de réponses positives dans chaque approche développée. Puis, nous avons calculé les taux de propositions positives et négatives pour chacun des types d'approche. Les taux de réponses exprimées pour l'entrée par les objectifs ont été cumulés afin de comparer les réponses relevant d'une pédagogie traditionnelle et celles relevant d'une pédagogie de l'intégration.

Une seconde analyse des réponses par types de conceptions a été effectuée. Sur la base de la catégorisation proposée, nous avons recherché les conceptions relatives à la pédagogie de l'intégration exprimées par les deux enseignants dans les entrevues. Pour chaque représentation, nous avons relevé les énoncés conformes à la conception de la pédagogie de l'intégration et les énoncés en

contradiction avec elle. Nous avons considéré, comme totalement caractérisées, les conceptions qui ne comportaient aucune contradiction et conformes aux principes de la pédagogie de l'intégration et, comme faiblement caractérisées, les conceptions comportant des contradictions.

1.6.2 Méthode d'analyse des séances

Chaque séance a été découpée en plusieurs séquences afin d'en dégager les différentes étapes ; celles-ci ayant été synthétisées au regard des deux moments clés d'une démarche d'intégration. Nous avons observé qu'au cours d'une même séance, les enseignants avaient recours à des types d'approche pédagogique différents. En effet, certaines interventions relevaient d'une pédagogie traditionnelle, d'autres d'une pédagogie de l'intégration. Nous avons donc codé les différentes prestations de l'enseignant en fonction de l'approche pédagogique à laquelle elles se rapportent : pédagogie traditionnelle (de type transmissif ou behavioriste) ou pédagogie de l'intégration (de type constructiviste, socioconstructiviste). Les différents types d'intervention ont été additionnés pour chaque séance, puis totalisés pour chacun des participants afin de comparer leurs fréquences chez les deux participants et, par ailleurs, caractériser l'approche pédagogique pour chacune d'elle.

2. Analyse des résultats

Les analyses ont été effectuées, d'une part à partir des entretiens réalisés auprès des deux enseignants et d'autre part, sur la base de leurs prestations filmées lors des moments de stage pratique dans les écoles d'application.

2.1 Analyse des entretiens

Les entretiens ont été analysés selon le type d'approche pédagogique utilisé et sur la base des types de conception développés par nos deux participants.

2.1.1 Analyse par type d'approche pédagogique

L'analyse des réponses aux entretiens met en évidence une

tendance pour les deux enseignants, mais plus marquée chez Bruno (maître expérimenté), à adhérer aux différents modèles pédagogiques, quelle que soit la perspective. En effet, Bruno a répondu positivement à 99% des questions relevant de la pédagogie de l'intégration et à 85% des questions relatives à la Pédagogie Par Objectifs. Dans toute l'entrevue, il n'a répondu négativement qu'à deux questions, soit 5% des interrogations. Les taux cumulés de réponses neutres et positives exprimées par Rama (élève-maîtresse) laissent apparaître, comme pour Bruno, une légère prédominance des énoncés relevant d'une pédagogie de l'intégration, 90,57% contre 78,73% pour les énoncés relevant d'une Pédagogie Par Objectifs. La stagiaire est beaucoup moins assurée dans ses réponses puisqu'elle s'est exprimée de façon neutre dans 50% d'entre elles, tandis que Bruno ne l'a jamais fait. Il semble donc que les deux participants n'aient pas de conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement clairement inscrites dans un type de pédagogie.

2.1.2 Analyse par type de conception

Sur la base de la catégorisation présentée plus haut, nous avons recherché les conceptions relatives à la pédagogie de l'intégration exprimées par les deux participants dans leurs réponses à l'entrevue. Les conceptions étant définies en fonction de l'association d'énoncés récusés et d'énoncés approuvés, le nombre très faible d'énoncés récusés implique qu'aucune conception n'est totalement caractérisée pour les deux enseignants de notre étude. Autrement dit, aucune conception ne comporte de contradictions. Toutefois, nous avons relevé pour chacune des enseignants une seule conception *faiblement caractérisée*, c'est-à-dire comportant en leur sein des contradictions. Pour Bruno, le maître titulaire, la conception faiblement caractérisée est celle de la « *construction d'une Situation d'Apprentissage à l'Intégration (SAI)* ». Cette conception relative à l'apprentissage, s'inscrit dans une pédagogie de l'intégration et correspond à l'idée que la dimension « mobilisation des ressources » (savoirs, savoir-faire et savoir-être) joue un rôle essentiel dans la construction des compétences. Les contextes d'apprentissage doivent donc permettre aux élèves de se confronter à des situations tirées de leur vécu

quotidien. Le maître expérimenté a, en effet, répondu positivement aux énoncés proposés suivants : *Je tiens compte de ce que savent et peuvent faire les élèves au sujet de la tâche à résoudre ; Je fais en sorte que ce soit les élèves eux-mêmes qui résolvent les situations proposées ; Je construis les Situations Significatives d'Intégration (SSI) de telle sorte que les élèves puissent mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les apprentissages ponctuels ; Les élèves sont amenés à échanger en équipe sur la SSI pour réaliser la tâche.*

Par contre, on a recueilli de sa part les réponses négatives aux énoncés qui suivent : *Le programme trop chargé m'empêche de proposer beaucoup de SSI ; Je ne permets pas aux élèves de revenir sur les procédures de réalisation de la tâche, afin d'éviter des pertes de temps.* En outre, l'adhérence à cette conception est amoindrie par deux contradictions qui correspondent à des réponses positives aux énoncés proposés lors de l'entrevue : *Pour faciliter la résolution des SSI, je leur rappelle les ressources nécessaires à la résolution de la tâche complexe ; J'explique la consigne de sorte que les élèves fassent le moins d'erreurs possibles.*

Pour la maîtresse-stagiaire, nous pouvons noter une conception faiblement caractérisée. Il s'agit de la conception « *apprentissages ponctuels / résolution de tâches complexes* ». En effet, dans cette conception, on peut percevoir les deux moments de l'APC : le moment de l'acquisition des ressources (apprentissages ponctuels) et le moment de l'intégration (résolution de tâches complexes). Il s'agit, pour l'enseignant, de mettre en place des activités d'intégration après le déroulement d'un paquet d'objectifs spécifiques. Ces activités peuvent se faire à tout moment de l'année scolaire et permet de vérifier dans les tâches complexes proposées les acquis des apprenants, et de voir s'ils sont capables de résoudre un problème de la vie courante. Elles permettent également de vérifier que les apprenants ont intégré des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ; autrement dit, de faire exercer la compétence.

La maîtresse-stagiaire a, en effet répondu positivement aux énoncés proposés suivants : *Je tiens compte des savoirs, savoir-faire*

et savoir-être acquis par les élèves pour construire la SSI ; Je leur apprends à intégrer grâce à la proposition de SAI ; Je m'assure que les ressources acquises dans les apprentissages ponctuels sont celles qui sont nécessaires à la résolution des SSI ; Les erreurs des élèves constituent des informations essentielles que j'exploite dans l'élaboration de mon dispositif de remédiation. Par ailleurs, elle a produit les réponses négatives aux énoncés proposés qui suivent : *J'analyse les SSI comme des occasions d'acquérir la compétence ; J'analyse les apprentissages ponctuels comme nécessaires à la résolution des tâches complexes.* Cependant, la cohérence de cette conception est amoindrie par un énoncé contradictoire à ceux ayant connu une réponse positive : *Après avoir proposé des SSI, je rectifie les erreurs des élèves au fur et à mesure qu'ils résolvent la tâche.*

Si aucune conception n'est caractérisée formellement par les deux enseignants, nous pouvons noter que les deux conceptions faiblement caractérisées s'inscrivent dans une approche constructiviste et relèvent bien d'une pédagogie de l'intégration. Par ailleurs, la conception est plus fortement caractérisée pour la maîtresse-stagiaire que pour le maître expérimenté puisqu'elle ne comporte qu'une contradiction (énoncés contradictoires par rapport aux réponses positives chez nos deux participants) contre deux pour celui-ci.

2.2 Analyse des prestations filmées

Pour chacune des séances filmées, toutes les interventions verbales et non verbales de l'enseignant et des élèves ont été retranscrites. Lors des séances de découverte du monde de l'enseignant expérimenté, 396 interventions de l'enseignant et 228 interventions des apprenants ont été répertoriées. Parmi les 228 interventions émanant des élèves, 82 sont des réponses collectives, et 146 des interventions individuelles. Sur les 42 élèves de la classe, une dizaine d'élèves sont intervenus plusieurs fois et comptabilisent 82 interventions, soit 56,16 % des interventions individuelles.

Dans les séances de mathématiques conduites par la maîtresse-stagiaire, 670 interventions de l'enseignante et 208 interventions des élèves ont été comptabilisées. Parmi les 670 interventions de

la maîtresse-stagiaire, 186 sont des réponses collectives et 484 des interventions individuelles. Sur les 54 élèves de la classe, 15 sont intervenus plusieurs fois et comptabilisent 97 interventions, soit 20 % des interventions individuelles. Les prestations filmées nous ont permis d'analyser les deux moments de l'APC dans les leçons et de procéder à une catégorisation des prestations pédagogiques filmées.

2.2.1 Analyse des deux moments de l'APC dans les leçons

Les différentes étapes de chacune des séances observées ont été analysées au regard des deux moments clés d'une pédagogie de l'intégration. Cette analyse met en évidence une volonté chez les deux participants de respecter les différentes étapes d'une démarche d'intégration. Toutefois, le canevas d'intégration est plus respecté au cours des séances de mathématiques que de découverte du monde pour les deux enseignants ; plus particulièrement, chez Rama. En effet, cette dernière, à la fin des apprentissages ponctuels portant sur l'étude des activités mathématiques (Activité numérique, activité de résolution de problème, activité géométrique et activité de mesure), a procédé à une activité d'intégration progressive avec trois séances principales portant chacune une tâche complexe appartenant à la même famille de situation : *la forte assistance* (l'enseignante apporte un soutien permanent aux élèves dans la résolution de la tâche complexe), *l'assistance relative* (soutien relatif de l'enseignante) et la séance *sans assistance* (l'enseignante n'intervient pas dans le travail des élèves). Elle démarre chaque séance par la présentation d'une SAI dont elle explique toujours la consigne aux apprenants. Dans les deux premières séances, elle alterne, systématiquement, travail de groupe et travail individuel et incite à chaque fois les élèves à corriger les tâches complexes au tableau.

Pour ce qui concerne Bruno, qui a travaillé avec les élèves de sa classe en « Découverte du monde » ; il est à noter qu'après le moment des apprentissages ponctuels, une seule séance d'intégration d'une durée d'une heure a été réalisée. De plus, si les élèves ont d'abord travaillé individuellement, puis en groupe, force est de reconnaître que, dans la correction, ils ne sont guère intervenus. Les

films observés montrent dans les faits que c'est bien l'enseignant qui a proposé seule la correction sans tenir compte des représentations et des procédures de résolution des apprenants.

En résumé, on peut noter, dans un premier temps, dans les séances d'intégration en mathématiques, que la maîtresse-stagiaire qui a construit trois compétences appartenant à la même famille de situation a, de ce fait, permis aux élèves de mobiliser, pour chacune d'entre elle, les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis à l'occasion des apprentissages ponctuels. Puis, dans une autre séance apparaissant dans les films, elle a mis en œuvre un dispositif de remédiation qui a, opportunément, favorisé le retour sur les apprentissages ponctuels non maîtrisés par les élèves.

À contrario, dans les leçons de « Découverte du monde », le maître expérimenté ne propose qu'une seule compétence sous forme de SAI. On voit, dans cette séance filmée, que l'enseignant essaie de rappeler aux élèves les ressources nécessaires à la résolution de la compétence où le maître intervient régulièrement et individuellement auprès des élèves. La SAI élaborée comporte un contexte et une consigne exigeants pour sa résolution, ainsi que la mobilisation d'un ensemble intégré de ressources. Dans la correction, les propositions des élèves ne sont pas prises en compte par le maître expérimenté qui conduit directement les opérations.

Ainsi, malgré la volonté des deux participants de respecter le canevas d'une pédagogie de l'intégration, ils semblent éprouver des difficultés à prendre en compte la complexité des situations significatives d'intégration (SSI) et à donner aux élèves les moyens d'être autonomes dans la résolution des tâches.

2.2.2 Catégorisation des prestations pédagogiques

2.2.2.1 Analyse des prestations de Rama

La synthèse des prestations en mathématiques de la maîtresse-stagiaire par type de pédagogie met en évidence une répartition assez équilibrée dans les deux approches avec, cependant, une légère prédominance des interventions de type socioconstructiviste dans les moments d'intégration. Cette répartition est cohérente avec

les conceptions exprimées dans les entrevues structurées, avec une prédominance moins marquée de l'approche behavioriste au moment des apprentissages ponctuels.

Au sein des prestations de type behavioriste, la plus grande part des interventions (30%) de la stagiaire conduit à ignorer ou à rejeter les opportunités d'implication des élèves offertes par les exercices d'application, surtout dans la correction. Dans les prestations de Rama, de type behavioriste, la grande majorité (75%) concerne le moment des apprentissages ponctuels, notamment l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par contre, à l'intérieur des interventions de type socioconstructiviste relatives à une pédagogie de l'intégration, trois séances sont organisées avec des prestations plus diversifiées et plus équilibrées : présentation de la SAI, lecture silencieuse des élèves contrôlée (5% des interventions), lecture magistrale (5% des interventions), explicitation de la consigne (30% des interventions), production des élèves (20% des interventions), correction de la SAI par la stagiaire (40% des interventions)

Ces constatations sont en cohérence avec l'unique conception faiblement caractérisée de la maîtresse-stagiaire (« *apprentissages ponctuels / résolution de tâches complexes* ») selon laquelle l'APC comprend deux moments : les activités d'apprentissage ponctuel et les activités d'intégration. On note trois SAI proposées aux élèves et un faible taux de rectification des erreurs sans étayage par la stagiaire (2% des interventions). En outre, quelques interventions de type socioconstructiviste visent la résolution des SAI : travail individuel (15% des interventions), travail de groupe (6% des interventions), incitation à la confrontation des différentes réponses (7% des interventions), incitation à la validation des réponses dans le groupe (12% des interventions), recherche de procédures de résolution appropriées.

2.2.2.2 Analyse des prestations de Bruno

La synthèse de la répartition des interventions du maître expérimenté par type d'approche met en évidence une prédominance de la pédagogie de type behavioriste (49% de l'ensemble des prestations). Toutefois, le canevas d'une démarche d'intégration

est pourtant bien respecté chez lui. L'utilisation abusive de l'approche behavioriste justifie les difficultés rencontrées par le maître expérimenté à prendre en compte la complexité de l'unique SAI proposée aux élèves et les moyens de les rendre autonomes dans les moments d'intégration. On note, par ailleurs, que la place accordée à la pédagogie de l'intégration par ce professionnel est en contradiction avec les représentations exprimées. En effet, lors des entrevues, Bruno manifestait, à travers les énoncés recueillis, une certaine maîtrise de la pédagogie de l'intégration au plan théorique. Ces observations confirment, par conséquent, sa tendance à se situer dans les deux types de pédagogie, avec une place plus importante accordée à l'approche traditionnelle dans la pratique de classe.

De plus, dans les prestations de type behavioriste du professionnel, nous notons une prédominance, comme chez Rama, d'interventions qui conduisent à ignorer ou rejeter les opportunités de réflexion offertes par la SSI (64 % des interventions de type behavioriste). En effet, à l'intérieur des prestations de type behavioriste, la majorité (40%) vise à rectifier les erreurs des élèves dans les SSI proposées. Par contre, dans les interventions de type socioconstructiviste, une très grande part concerne l'incitation à la réflexion, le travail en équipe et la recherche de la procédure de résolution la plus adaptée (37% des interventions de la catégorie).

Les prestations sont en contradiction avec la seule conception faiblement caractérisée exprimée par Bruno (« *Situations d'Apprentissage à l'Intégration [SAI]*») qui correspond à l'idée que l'on doit apprendre à l'élève à intégrer. Autrement dit, l'intégration est une activité qui s'apprend (Roegiers, 2010). Or, aucune intervention ne vise, au cours de la SAI proposée par Bruno, à inciter à la confrontation des réponses, des procédures de résolution ou à la validation des réponses par les élèves eux-mêmes. Le maître expérimenté ne cherche pas non plus à revenir sur les ressources non maîtrisées par les élèves, à partir d'un dispositif de remédiation bien défini. Plusieurs prestations de type behavioriste chez Bruno visent à mettre l'accent sur les résultats avec un enseignant qui corrige seul, au tableau, les erreurs commises dans l'unique SAI proposée sans

nécessairement insister sur les procédures de résolution.

2.2.2.3 Comparaison des prestations des deux intervenants

En résumé, la comparaison des prestations pédagogiques de nos deux enseignants montre bien une plus grande part d'interventions relatives à la pédagogie de l'intégration chez la maîtresse-stagiaire (48% des interventions) que chez le maître expérimenté (28% des interventions). En revanche, les interventions de type behavioriste sont plus présentes chez Bruno (54 % du total des interventions) que chez Rama (43% du total des interventions). On pointe donc, là, une particularité de la pratique d'un professionnel plus attaché à la pédagogie traditionnelle qu'à celle dite moderne et se caractérisant, au Sénégal, par l'Approche Par les Compétences et la pédagogie de l'intégration.

3. Discussion

L'analyse des énoncés recueillis dans les entrevues met en relief des conceptions relatives à la pédagogie de l'intégration majoritairement pertinentes pour les deux participants. Sept conceptions parmi les huit identifiées dans les entrevues sont pertinentes. Pour chacun des deux participants, une seule conception est faiblement caractérisée, mais plus fortement par la maîtresse-stagiaire (une seule *contradiction*), que pour le maître expérimenté (deux *contradictions*). Toutes les deux conceptions relèvent d'une pédagogie de l'intégration et s'inscrivent dans une APC. Pour le maître expérimenté, il s'agit de la conception relative à l'apprentissage « *Situations d'Apprentissage de l'Intégration* », qui correspond à l'idée que l'intégration est une activité qui s'apprend dans le processus de construction de la compétence. Pour la stagiaire, il s'agit de la conception relative à l'apprentissage (« *apprentissages ponctuels / résolution de tâches complexes* ») d'après laquelle les ressources ne sont pas simplement accumulées mais plutôt mobilisées et intégrées à des fins de résolution de tâches complexes.

Nous remarquons une légère prédominance d'énoncés pertinents pour les questions relevant d'une approche behavioriste

chez la maîtresse-stagiaire et pour celles liées à l'approche intégratrice chez le professionnel. Cependant, nous constatons une tendance pour les deux enseignants, mais plus marquée chez le maître expérimenté, à donner des réponses pertinentes aux différentes questions quelle que soit la perspective dans laquelle elles se situent. Il semble donc que les deux intervenants n'aient pas de conceptions de la pédagogie de l'intégration clairement inscrites dans une approche pédagogique en particulier.

Les résultats de l'analyse des séances laissent transparaître une volonté chez les deux maîtres, mais plus marquée chez la stagiaire, de respecter les principales étapes d'une démarche d'intégration. Par ailleurs, l'analyse des prestations dévoile une prédominance d'interventions relevant de l'approche behavioriste chez le professionnel (54% du total des interventions) et de l'approche intégratrice chez la stagiaire (51 % du total des interventions). Il semble donc que le maître expérimenté, malgré une certaine connaissance des attentes institutionnelles en matière de pédagogie de l'intégration, éprouve des difficultés à concrétiser la complexité des situations inhérentes à cette approche.

Ainsi, la pratique de la pédagogie de l'intégration mise en œuvre par le professionnel est en contradiction avec ses conceptions préalablement annoncées puisque ce maître avait, effectivement, positivement répondu à toutes les questions relevant de la pédagogie de l'intégration. En outre, la représentation faiblement caractérisée (« *Situations d'Apprentissage à l'Intégration [SAI]* ») ne se retrouve pas dans sa pratique pédagogique dans la mesure où ses interventions laissent peu de place aux procédures de résolution des élèves. Il se trouve, en effet, qu'aucune intervention ne vise, au cours de la SAI, à inciter à la mobilisation des ressources, à la confrontation des réponses ou à leur validation par les élèves eux-mêmes. De plus, plusieurs prestations du maître expérimenté visent à restreindre l'activité en groupe et à limiter les relations horizontales (relation entre pairs) pourtant essentielles dans l'apprentissage de l'intégration.

En revanche, la pédagogie de l'intégration dans la pratique de classe de la stagiaire est plus en adéquation avec les conceptions

exprimées. En effet, dans ses conceptions pédagogiques comme dans sa pratique de classe, on trouve une répartition équitable des deux approches. Néanmoins, dans ses conceptions, les propositions de type behavioriste étaient partiellement prédominantes tandis que, dans sa pratique pédagogique, ce sont, davantage, les interventions relevant d'une pédagogie de l'intégration qui semblent légèrement privilégiées. Par ailleurs, la pratique de classe observée est en conformité avec la conception faiblement caractérisée (« *apprentissages ponctuels / résolution de tâches complexes* »). En effet, les enseignants ont, tous les deux, opté pour l'intégration progressive et ont respecté les deux moments clés de l'APC. De nombreuses interventions, de type socioconstructiviste, notées chez les deux prestataires visent à permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages, à rendre ces derniers plus efficaces en garantissant une meilleure fixation de leurs acquis et en maximisant leur réinvestissement pratique ; de ce fait, ces pratiques pédagogiques dynamisent les capacités d'adaptation ultérieures des apprenants par la mise en relation progressive de leurs acquis.

Conclusion

Notre recherche se proposait, principalement, de confronter les conceptions et pratiques d'un maître expérimenté à celles d'une maîtresse-stagiaire dans le domaine de la pédagogie de l'intégration. L'observation et la description des conceptions et des pratiques pédagogiques des deux participants, soumises à l'étude de cas, montrent une tendance, pour les deux enseignants, mais plus marquée chez le professionnel, à s'épancher davantage sur l'approche behavioriste. L'analyse des séances met en évidence une pratique de classe plus concordante avec les conceptions exprimées chez la stagiaire que chez l'enseignant confirmé, ainsi qu'une place plus importante accordée à la pédagogie de l'intégration par l'élève-maîtresse. Il est vraisemblable, par conséquent, que le maître expérimenté n'ait qu'une connaissance approximative des attentes en matière d'intégration et qu'il rencontre, dans ses prestations, plus de problèmes que la maîtresse-stagiaire à construire de véritables

SAI pour bien prendre en compte la complexité des situations et rechercher l'autonomie des élèves.

De ce point de vue, il est également possible d'alléguer que la formation reçue au CRFPE semble plus déterminante que l'expérience de classe pour permettre aux enseignants de concevoir et de mettre en oeuvre des situations d'enseignement-apprentissage fondées sur l'APC et la pédagogie de l'intégration. C'est que les savoirs acquis par le professionnel, en matière d'intégration, semblent s'être noyées dans les routines de l'enseignement traditionnel.

Mais, si les résultats de cette étude peuvent nous fournir quelques données utiles sur la place accordée à la pédagogie de l'intégration par les enseignants du primaire, ils n'ont nullement une visée de généralisation. En effet, l'étude de cas, menée sur un temps très court, n'a porté que sur un nombre très limité de sujets ; ce qui balise l'envergure statistique de nos constatations. De plus, le recueil des conceptions par le biais d'entrevues structurées ne nous a pas permis de montrer toute la complexité des conceptions préalablement émises par les participants à l'étude de cas. Sans compter que la grille d'analyse des prestations de classe aurait pu s'avérer nettement plus féconde en y intégrant les interventions voire les interactions des élèves. En tout état de cause, des recherches ultérieures, portant sur un nombre plus important de participants et soucieuses des interrogations restées en suspens, pourraient, probablement, permettre de recueillir des données qui approfondiraient la connaissance des conceptions et de la pratique de la pédagogie de l'intégration à l'école primaire dans le contexte sénégalais.

Références bibliographiques

- Baribeau C. et Royer C. (2013). « L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 22, n° 3, 15-37.
- Boghossian P. (2006). « Behaviorism, constructivism and Socratic pedagogy ». *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, n° 6, 713-722.
- Calmettes B. (2010). « Quels modèles pour l'analyse de pratiques observées ? Exemples en didactique de la physique avec les démarches d'investigation ». *Revue de recherche en éducation*, n° 43, 139-148.
- De Ketele J.-M. (2000). « En guise de synthèse : convergences autour des compétences ». In, *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 187-191.
- Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE/2019). *Rapport annuel de la formation initiale des élèves-maîtres*. Dakar : Editions du CRFPE.
- Chavalier F., Cloutier L. M. et Mitev N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. Paris : EMS éditions.
- Coly G.-P., Dagobert Z. et al. (2016). *Guide Pédagogique de l'enseignement élémentaire*. Dakar : Editions du Ministère de l'Education Nationale (MEN).
- Direction de la Formation et de la Communication (DFC/2015). *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*. Dakar : Editions du MEN.
- Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE/2019). *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Dakar : Editions du MEN.
- Gandit M., Triquet E. et Guillaud J.-C. (2012), « Des représentations sur les démarches d'investigation aux pratiques de classe : le cas d'enseignants débutants en mathématiques et

en sciences expérimentales ». In, *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle (Actes du Colloque)*, 1330-1342.

- Jonnaert P. (2000). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'oeil épistémologique ? » *Canadian Journal of Science, Mathematics and technology Education*, Vol.1, n° 2, 223-230.
- Roegiers X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière Education.
- Van Der Maren J.-M. (1994). *Méthodes de recherche éducation: problématiques et méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- Vellas E. (2008). « La mise en oeuvre des pédagogies actives et constructivistes ». *Enjeux pédagogiques*, n° 10, 21-22.
- Zarka Y. (2017). « Former les maîtres : Quel métier pour quelle école ? » *Revue de l'Association française des acteurs de l'éducation*, n° 11, 14-23.