

Amadou Yoro Niang

LE TRANSFERT DES SAVOIRS EN APC CHEZ LES ÉLÈVES-MAÎTRES DU CRFPE DE DAKAR : CONDITIONS D'APPARITION ET CONDITIONS DE RÉUSSITE

Résumé:

Notre recherche s'intéresse à la formation initiale des enseignants du primaire dans un contexte d'Approche Par les Compétences (APC) fondée non seulement sur l'intégration des connaissances, mais surtout leur transfert dans des situations d'exercice du métier. En effet, d'après le rapport annuel du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation de Dakar (CRFPE, 2019), le transfert des connaissances n'est pas une capacité maîtrisée par un nombre important d'élèves-maîtres lors des stages pratiques. Notre travail consiste à analyser les difficultés éprouvées par ces derniers au moment de l'intégration et du transfert de leurs connaissances afin d'envisager des solutions appropriées. La méthodologie de l'étude de cas a été utilisée et se caractérise par le recours à trois types de donnée : des compétences de base, le journal de bord et des entrevues semi-structurées auprès de 15 élèves-maîtres et 3 maîtres-formateurs. Il ressort de l'étude que si les stagiaires utilisent effectivement des ressources dans les situations professionnelles, il demeure que l'appropriation des stratégies cognitives et métacognitives leur pose problème.

Mots-clés : Formation initiale-Transfert des connaissances- Approche Par les Compétences- Accompagnement-Tâches complexes

Abstract :

Our research is interested in the initial training of primary school teachers in a context of the Competency-Based Approach (APC) based not only on the integration of knowledge, but above all its transfer into professional practice situations. Indeed, according to the annual report of the Dakar Regional Center for the Training of Education Personnel (CRFPE, 2019), knowledge transfer is not a capacity mastered by a large number of student teachers during the practical training. Our job is to analyze the difficulties experienced by them when integrating and transferring their knowledge in order to consider appropriate solutions. The methodology of the case study was used and is characterized by the use of three types of data: basic skills, the logbook and semi-structured interviews with 15 student teachers and 3 master trainers. The study shows that while trainees do use resources in professional situations, the appropriation of cognitive and metacognitive strategies remains a problem.

Keywords: Initial training - Knowledge transfer - Competency based approach - Support - Complex tasks

Introduction

Beaucoup d'études en Afrique (Bernard, Tiyaab et Bonnet, 2015 ; Zarka, 2017; Dembélé & Sirois, 2018) se sont intéressées au transfert des connaissances et à la capacité des formateurs d'enseignants à apprendre à leurs étudiants à acquérir cette compétence pour réaliser des tâches complexes. L'utilisation des connaissances et des stratégies dans le cadre de la formation des enseignants est selon Dembélé et Sirois (2018), le comportement le plus attendu chez les élèves-maîtres, mais aussi par leurs formateurs. C'est d'ailleurs, d'après la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2019), l'un des principaux buts que vise le système éducatif sénégalais dans quelque domaine de formation que ce soit.

Cependant, force est de constater avec la Direction de la Formation Continue (DFC, 2015) que cette habileté est très difficilement acquise dans la plupart des écoles de formation d'enseignants du pays. Malgré l'adoption de l'Approche Par les Compétences (APC) dans le référentiel de formation des enseignants du primaire, le transfert des connaissances, d'après le rapport annuel du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation de Dakar (CRFPE, 2019), n'est pas une capacité maîtrisée par un nombre important d'élèves-maîtres lors des stages pratiques. D'ailleurs, ce rapport confirme que ces futurs maîtres formés à Dakar n'intègrent pas ou peu leurs savoirs, ou se confrontent à des difficultés à les mobiliser pour résoudre des tâches complexes liées à l'exercice du métier.

La présente recherche analyse le vécu d'élèves-maîtres du CRFPE de Dakar, au moment où ils sont en contexte d'utilisation de l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils ont acquis en classe. Nous cherchons alors à mieux saisir la manière dont ils utilisent leurs connaissances et stratégies de façon à identifier des indices qui nous permettraient de mieux réguler le processus de transfert.

1. Problématique

Au Sénégal, la question du transfert des apprentissages en formation des enseignants n'a pas beaucoup préoccupé les chercheurs. Les aspects qui ont fait l'objet de recherches relèvent plutôt de la qualité de l'enseignement dans l'Éducation de base (Diop, 2011) et de la conception des enseignants sur le métier (Ndiaye, 2003), donc du côté de l'enseignant. Pourtant, dans le monde, de nombreuses études

(Goulet, 1994; Frenay & Bédard, 2011; D'Amours, 1997) traitent des difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'intégration et du transfert des savoirs. Elles révèlent toutes que les apprentissages se font le plus souvent par empilement de connaissances, l'étudiant étant incapable de faire recours à ses savoirs en dehors du cours.

Les difficultés rencontrées par les élèves-maîtres dans le processus de transfert des apprentissages sont en partie liées au fait que les connaissances acquises sont superficielles et difficilement transférables à cause de la méthode de l'exposé qu'utilise le plus souvent les formateurs au Sénégal (DFC, 2015). La lourdeur du programme dans les CRFPE avec cette pléthore de connaissances qui y sont transmises ainsi que la rareté des interventions des formateurs dans l'apprentissage du transfert des savoirs peut aussi justifier ce constat (CRFPE, 2019).

Si notre intention est, par-dessus tout, d'aider les élèves-maîtres à intégrer et à transférer leurs connaissances et habiletés dans des situations professionnelles, la question centrale reste, alors, de savoir comment les futurs enseignants démontrent-ils, dans leurs propos, la projection de leurs connaissances dans des situations nouvelles. Autrement dit, quelles connaissances et stratégies utilisent-ils pour ce faire? Cela revient à traiter principalement la question relative aux conditions de transfert des connaissances en formation initiale des enseignants. Il s'agit, alors, du point de vue des faits, d'identifier les difficultés éprouvées par les élèves-maîtres au moment de l'intégration et du transfert de leurs connaissances.

2. Objectifs de la recherche

Le but de notre travail est de chercher à appréhender le processus de transfert des connaissances chez les futurs enseignants. Nous nous intéressons aux rapports entre les savoirs de l'enseignant et les situations significatives d'intégration à résoudre. Les objectifs spécifiques tournent autour des points suivants :

- Décrire et analyser chez les élèves-maîtres le processus mental de transfert des connaissances dans une situation de réalisation de tâches complexes.
- Identifier les problèmes que rencontrent ces derniers dans la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

- Faire des propositions d'amélioration quant à l'accompagnement cognitif et affectif assuré par le formateur lors de l'engagement de l'enseignant dans le processus de transfert.

3. Méthodologie

En nous fondant sur les objectifs de notre étude, nous avons opté pour une approche méthodologique de type qualitatif fondée sur l'Étude de cas. Selon Chevalier, Cloutier & Mitev (2018), l'Étude de cas est une méthodologie de recherche qui permet d'étudier des phénomènes à la fois complexes et nouveaux en situation réelle. La question centrale de notre recherche portant sur le transfert des apprentissages, un processus mental difficilement observable, une telle approche méthodologique nous permet donc de faire une étude approfondie de la dynamique de transfert dans la formation des enseignants. L'intérêt d'une telle recherche réside dans la description du phénomène de transfert chez les futurs enseignants et non dans celui de l'évaluation des résultats.

3.1. Collecte des données

Compte tenu de la méthodologie de l'Étude de cas, et en nous fondant sur les travaux de Chevalier & al. (2018), nous avons identifié 3 types de données à recueillir (Van der Maren, 1994). Le premier est issu des trois compétences de base à l'étude en stage. Le deuxième est recueilli par le biais d'un journal de bord structuré que rédigent les formés à une fréquence liée aux différents stages pratiques se déroulant durant l'année scolaire. Le journal de bord est le moyen que nous avons privilégié pour avoir accès aux représentations du processus de transfert chez les élèves-maîtres. Enfin, le troisième type de donnée est obtenu grâce aux entretiens semi-structurés réalisés auprès des stagiaires et des formateurs.

3.1.1. Les instruments de recherche

3.1.1.1. Les compétences de base (tâches complexes)

Les trois compétences de base correspondant aux 3 tâches complexes : TC1- *Construire une séquence d'enseignement-apprentissage*, TC2- *Mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage* et TC3- *Évaluer des apprentissages* ont été exploitées comme des moyens de recueil des données liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisables pour effectuer le transfert dans les tâches complexes. Nous avons donc cherché à identifier pour chaque tâche complexe proposée, les ressources nécessaires à sa réalisation.

3.1.1.2. *Le journal de bord de formation*

Il facilite le recueil des données auprès des élèves-maîtres puisqu'ils utilisent chacun un journal de bord de formation. Le journal de bord est un outil d'intégration des apprentissages (Laszczuk & Garreau, 2015). Selon ces chercheurs, il concourt à la réflexion sur les expériences vécues. C'est un cahier dont le contenu permet de faire le lien, d'une part, entre les connaissances nouvelles et les connaissances anciennes et, d'autre part, entre la théorie et la pratique. Le journal de bord accompagne donc intimement et intensément le stagiaire durant tout son parcours, le laissant se familiariser, de manière autonome, avec différents aspects de la réflexivité pédagogique.

3.1.1.3. *Les entrevues*

Les questions posées aux élèves-maîtres s'articulent autour des points suivants : *l'importance du stage par rapport aux cours théoriques du centre ; ce qui les incite à utiliser leurs connaissances pendant le stage ; ce qui les aide ou les empêche de les utiliser*. Elles permettent de valider l'analyse préliminaire des données recueillies à l'aide du journal de bord et d'approfondir un ou des éléments qui ressortent de celui-ci. Le recueil de données auprès des maîtres-formateurs comporte deux rubriques: *Leur perception des stagiaires dont ils avaient la supervision quant à l'utilisation de leurs connaissances ; leur façon d'observer l'utilisation des connaissances chez les stagiaires et leur façon de les aider à les utiliser*.

3.2. Sujets de l'étude

Les élèves-maîtres qui ont participé à la recherche proviennent, comme les maîtres-formateurs, du CRFPE de Dakar. L'échantillon comporte 3 maîtres-formateurs et 15 élèves-maîtres dont cinq en élaboration de fiche, cinq en pratique de classe et cinq en évaluation des apprentissages. Chaque maître-formateur accueille 5 élèves-maîtres dans sa classe et traite 1 tâche complexe. Cela nous permet d'obtenir suffisamment de données et de bien saisir le phénomène du transfert.

3.3. 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 & Royer, 2013). Cette stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats (Baribeau & Royer, 2013).

La triangulation des données est obtenue d'abord par leur recueil dans les 3 tâches complexes à exécuter. Ensuite, elle est appliquée par la collecte des informations durant toute la durée du stage. Enfin, nous avons effectué des recoupements par l'ajout de données provenant des élèves-maîtres et des maîtres-formateurs.

3.4. Méthode d'analyse des données

Le codage et le traitement des données se sont effectués selon les phases établies par Van Der Maren (1994). En nous fondant sur cet auteur, nous avons établi 9 étapes relatives à la codification du matériel recueilli afin d'en assurer la qualité. Elles nous ont permis de dégager les catégories à partir des informations recueillies. Ainsi, l'étape 1 a porté sur l'élaboration d'une liste provisoire de rubriques et de catégories que nous avons découvertes dans les données recueillies auprès des sujets.

Dans l'étape 2, nous avons procédé à un premier classement du récit des élèves-maîtres à l'intérieur de la rubrique *processus de transfert* puisque dans le journal, l'élève-maître décrit son processus à partir d'une situation vécue lors du stage. Dans l'étape 3, nous avons repéré les passages significatifs provenant du matériel recueilli (journal de bord, entrevue), et appartenant à chacune des catégories identifiées à l'étape 2. L'étape 4 correspond à la codification de segments représentatifs du matériel à partir des journaux de bord. Après cette lecture, nous avons procédé à des ajustements, c'est-à-dire l'identification ou le regroupement de catégories.

Dans l'étape 5, nous avons repris les étapes de 2 à 4 à partir des entrevues avec des élèves-maîtres et des maîtres-formateurs. L'étape 6 nous amène à vérifier la liste de catégories élaborée depuis le début de l'analyse avec une partie du matériel recueilli. La codification obtenue à l'étape précédente sert dans l'étape 7 à l'analyse de l'ensemble du matériel obtenu. L'étape 8 nous permet de confirmer les catégories retenues. Les changements apportés concernent les liens entre chacune des catégories. Dans l'étape 9, nous avons procédé à une dernière vérification du matériel jusqu'à ce que nous obtenions une fidélité satisfaisante

4. Interprétation des résultats et conclusions associées

Les résultats sont présentés à partir des deux rubriques identifiées : le processus tel que vécu par les stagiaires et ses facteurs déterminants. Ce

processus de transfert a été étudié sur la base de l'analyse des 3 tâches complexes (TC), des journaux de bord et des entrevues avec chacun des élèves-maîtres participant à la recherche. Les facteurs déterminant le processus ont été identifiés grâce aux entrevues individuelles tenues avec les élèves-maîtres et leurs formateurs.

4.1. Représentations du processus de transfert des savoirs des élèves-maîtres

L'analyse a fait ressortir plusieurs indications à savoir que les élèves-maîtres transfèrent leurs connaissances et compétences lorsqu'ils sont dans l'action. Mais, ce sont d'abord leurs conceptions spontanées qui retiennent notre attention. La référence qu'ils utilisent est assez explicite. Elle porte principalement sur le journal de bord auquel tous les élèves-maîtres se réfèrent pour accomplir l'une des 3 tâches complexes qui leur sont proposées. Selon les données recueillies dans les journaux de bord, les élèves-maîtres démontrent une des habiletés nécessaires au transfert des connaissances dans la pratique, à savoir, celle de l'identification des similitudes entre la situation présente et des situations vues antérieurement soit en classe ou en stage pratique.

En outre, les élèves-maîtres expriment, à travers la TC2-*Mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage*, une conception du transfert planifié des savoirs. Les stagiaires de notre étude affirment même qu'ils gardent les connaissances abordées lors des cours théoriques dans un carnet de note qu'ils consultent au besoin. Ils expriment l'idée qu'on se prépare à utiliser ses connaissances lorsqu'on va en stage. Cette conception semble s'appuyer sur la pratique enseignante dans la TC1- *Construire une séquence d'enseignement-apprentissage*. Elle amène les stagiaires à organiser les notions acquises dans les cours du CRFPE de façon à retrouver l'information, les outils et les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche. Et cette stratégie est efficace selon les élèves-maîtres interrogés.

Par ailleurs, les journaux de bord ont révélé que les analogies utilisées par les stagiaires se rapprochent beaucoup de la dynamique de construction et d'organisation des connaissances. Ainsi, les notions de « raisonnement », de « comparaison », de « classement » utilisées par les élèves-maîtres renvoient à cette volonté des stagiaires de faire des liens entre leurs connaissances et les données faisant partie des situations professionnelles (stratégie de mise en oeuvre). Nos entrevues avec les maîtres-formateurs tendent à confirmer que ces derniers

interviennent très peu sur le processus de transfert. Le fait de ne pas clarifier cette notion de 'transfert' laisse croire aux stagiaires que ce processus se fait spontanément et sans effort.

Au Sénégal, il faut souligner que la formation professionnelle, malgré l'avènement de l'APC dans les CRFPE, ne bénéficie pas encore d'une didactique particulière. Les inspecteurs-formateurs y enseignent comme on enseigne une discipline, ce qui ne respecte pas la nature, les finalités et les enjeux de la profession (Raisky, 2001). En résumé, une meilleure connaissance par les formateurs et les élèves-maîtres du processus de transfert et de ses conditions d'application permettront de rendre plus réalistes les conceptions du transfert.

4.2. Le processus de transfert dans le vécu des élèves-maîtres

Nous abordons dans ce point chacune des étapes du processus tel que nous l'avons conçu suite à l'analyse des données recueillies.

4.2.1. Les stimuli

La nature du déclencheur du processus de transfert est de l'ordre des 3 tâches complexes proposées dans cette étude bien que dans certaines situations, un seul élément, anormal le plus souvent, ait fait en sorte que l'élève s'engage dans le processus de transfert. Pour que le stimulus soit efficace, le stagiaire doit démontrer une attitude importante, celle de conserver un esprit alerte, de façon à agir adéquatement. Ainsi, la routine doit être proscrite dans la réalisation des tâches complexes. En somme, dans la classe, l'utilisation de tâches complexes relativement authentiques et variées permettrait d'intervenir sur les stimuli du processus d'utilisation des connaissances et stratégies des élèves-maîtres et de réajuster si nécessaire.

4.2.2. Les représentations de la tâche complexe

Tous les élèves-maîtres ont indiqué dans les entrevues être très motivés à utiliser leurs connaissances lors du stage. Selon ces stagiaires, les compétences de base ciblées sont très importantes car elles représentent pour la plupart, un défi à relever dans la pratique de classe. Ainsi, ils se sont engagés à fond dans l'apprentissage et l'utilisation de leurs connaissances. En effet, parmi les élèves-maîtres interrogés, 11 d'entre eux affirment avoir tenté de surprendre leur formateur en résolvant un problème complexe que ce dernier n'a pas réussi à résoudre dans sa classe ou en entreprenant des interventions sans qu'il ait à intervenir.

Nous constatons également que 12 stagiaires sur les 15 interviewés ont une conscience très élevée de la valeur des tâches qui leur sont confiées en terme de retombées personnelles, sociales et professionnelles : *C'est utile pour ma carrière- Cela m'aide à bien exercer mon métier- Je peux devenir un enseignant compétent- Cela m'aidera à être respecté.* En définitive, tous les élèves-maîtres interrogés considèrent que les tâches qu'ils entreprennent sont signifiantes et leur permettent d'acquérir des compétences utiles pour le métier.

4.2.3. L'impact de l'aspect affectif

Les compétences des élèves-maîtres ne sont accessibles que s'il y a libre circulation entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Comme l'affirme Majerus (2014), il arrive parfois qu'il y ait interférence, c'est-à-dire que la lecture de la situation est faite à travers des représentations. Celles que les élèves-maîtres ont montrées dans les journaux de bord analysés sont d'ordre affectif. Elles sont issues de leur perception, de leur sentiment de compétence face à la tâche complexe à résoudre.

Selon les maîtres-formateurs interviewés, l'aspect affectif intervient dès le début, au moment où l'élève-maître s'apprête à présenter une leçon devant la classe. Nos recherches ont montré que le niveau de stress élevé, le manque de confiance relèvent de l'affectif et exercent une forte influence sur les élèves-maîtres. Ces aspects affectifs sont assez puissants pour faire obstacle à la capacité de transfert, même si le stagiaire détient les connaissances solides pour résoudre la situation. En résumé, une certaine connaissance des stratégies de gestion du stress et des interventions sur la maîtrise de la tâche s'avère importante pour les formateurs d'enseignants (Viau, 1994).

4.2.4. Les ressources mobilisables de l'élève-maître

L'analyse des journaux de bord a permis de voir que les stagiaires ont des ressources relativement importantes auxquelles ils font recours lors de l'exécution des 3 tâches complexes proposées. Ces ressources portent sur des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ces dernières sont responsables de la capacité de transfert des savoirs (Tardif, 1992). Les futurs maîtres se réfèrent aussi à des attitudes développées durant la formation et liées à leurs personnalités, à leur relation avec autrui ou à leur engagement professionnel.

Cependant, la difficulté des stagiaires se situe dans l'incapacité à identifier les stratégies qu'ils utilisent dans l'action. Cette dimension est plus fréquente chez les stagiaires ayant traité la TC2. Leurs connaissances relèvent souvent de la mémoire au lieu d'être explicatives de la démarche entreprise. Au demeurant, il est important de faire nommer les connaissances et stratégies utilisées par les élèves-maîtres lors de l'accomplissement de tâches complexes. Cela leur permet, selon Roussel (2016), de prendre conscience des savoirs qu'ils possèdent et de les contextualiser, pour les généraliser à d'autres contextes.

4.2.5. Les actions pour réaliser la tâche

Cette étape consiste à identifier les actions les plus pertinentes à l'accomplissement de la tâche. Dans nos enquêtes, les élèves-maîtres ont démontré ici que leur répertoire de connaissances était suffisamment riche pour résoudre les tâches auxquelles ils ont été confrontés. D'ailleurs, lors des entrevues, ils ont affirmé que le contenu des cours du CRFPE était pertinent et lorsqu'ils ne possédaient pas les connaissances, ils étaient en mesure de les trouver en consultant des ouvrages de référence, ou leurs notes de cours, ou en discutant avec le maître-formateur.

Dans le même ordre d'idées, les 5 élèves-maîtres ayant répondu à la TC3- *Evaluer des apprentissages* indiquent ne pas avoir fait assez de micro-enseignement, d'exercices pratiques liés à l'évaluation avant d'aller en stage. Ils n'avaient pas été, selon eux, soumis assez régulièrement à des pratiques évaluatives, ce qui faisait que leur répertoire de connaissances dans le domaine de l'évaluation n'était pas assez développé. Tout compte fait, à travers nos entrevues, les élèves-maîtres, nous ont montré que leur répertoire leur permettait, quand bien même, de résoudre les tâches complexes.

4.2.6. La métacognition dans l'action de l'élève-maître

Cette étape permet à l'élève-maître de mesurer l'efficacité de sa démarche à partir du résultat obtenu. Le journal de bord ne nous a pas permis de vérifier comment les élèves-maîtres procèdent à cette étape. Néanmoins, nous avons pu observer les résultats grâce à l'aller-retour entre la représentation de la tâche, les actions pour la structurer et les actions pour l'exécuter. Nous notons que les élèves-maîtres, dans la TC1 et la TC3, tendent à reconduire les mêmes actions lorsqu'ils ne réussissent pas à exécuter la tâche. Cette difficulté de répéter les mêmes

actions et par conséquent, les mêmes erreurs dans l'accomplissement de la tâche s'explique par la non-utilisation de stratégies métacognitives.

Selon Meirieu, Delevay, Mendelsohn, Vermersh & Lévine (1996), les élèves qui transfèrent le mieux leurs savoirs sont ceux qui ont développé des aptitudes qui relèvent de la métacognition. Par contre, ceux qui ont de la difficulté à utiliser leurs connaissances ne s'arrêtent pas pour réfléchir sur l'efficacité de leurs stratégies de résolution. Ils essaient de mobiliser toutes les démarches qu'ils connaissent pour voir ce qui pourrait marcher. Il apparaît donc que le journal de bord et les interventions précises des formateurs au centre de formation et en stage sur le développement de stratégies métacognitives lors de l'accomplissement de tâches complexes peuvent aider les élèves-maîtres à résoudre cette difficulté.

4.2.7. La gestion du temps

Dans la dynamique du transfert, la gestion du temps revêt une importance capitale. Nos enquêtes ont montré que les stagiaires ayant traité la TC2-*Mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage*, dépassent très largement le crédit horaire consacré à la leçon. Mais, au fur et à mesure qu'ils font des prestations durant le stage, les expériences de l'élève-maître vont l'amener à devenir plus efficace et à mieux gérer le temps. Ce temps, chez les nouveaux maîtres a une incidence sur la qualité du processus de transfert. En résumé, pour aider les élèves-maîtres à développer une certaine aisance dans la gestion du temps lors de l'accomplissement des tâches complexes, on pourrait, entre autres, élaborer des situations de micro-enseignement au centre de formation où ils doivent respecter un certain délai dans la résolution d'un problème.

4.3. Les facteurs pédagogiques intervenant dans le processus du transfert

Il s'agit des Situations Significatives d'Intégration (SSI), de la mise en position de stage dans les écoles d'application et de l'accompagnement des formateurs. Dans ce point, les conclusions à tirer sur la pratique enseignante sont abordées globalement.

4.3.1. Les tâches complexes (SSI)

Nos entrevues ont montré qu'à partir des tâches complexes qui sont des Situations Significatives d'Intégration (SSI), les stagiaires ont pu

identifier des éléments de cours influençant le processus de transfert lors des prestations pédagogiques. Ils affirment détenir des outils de base pour dérouler adéquatement des actes professionnels d'enseignement. Toutefois, ils sont conscients du fait que les 3 tâches complexes qui leur sont proposées ne peuvent pas à elles seules couvrir toutes les connaissances acquises à l'école et nécessaires à l'exercice de la profession, car celles-ci évoluent trop rapidement. En conséquence, c'est l'exposition à une variété de contextes professionnels en classe qui augmente la nécessité de la maîtrise d'autres connaissances et stratégies de résolution de tâches complexes, et leur probabilité de transfert lors des stages.

4.3.2. La mise en position de stage pratique

Le stage pratique fournit aux formés des situations possédant une complexité qui permet l'engagement cognitif et le transfert des acquis. Dans les entrevues, les 15 stagiaires ont relevé l'importance de leur donner des responsabilités qui sont en lien avec le contexte réel d'exercice du métier. Par ailleurs, les maîtres-formateurs des écoles d'application sont conscients qu'ils ont une certaine responsabilité pédagogique à assumer dans la formation des élèves-maîtres. Ils affirment d'ailleurs que l'accompagnement est une impérieuse nécessité dans la formation d'enseignants compétents et expérimentés.

4.3.3. L'accompagnement en stage

Un troisième facteur favorisant le transfert renvoie à l'accompagnement assuré par les maîtres-formateurs lors des stages. Selon Cèbe, Pelgrims, & Martinet (2015), la façon d'encadrer les élèves-maîtres influence grandement leur engagement dans l'utilisation de leurs connaissances et stratégies. Le maître-formateur doit être un véritable guide et accompagnateur pour le stagiaire. C'est dans ce sens que Bosset et Bourgeois (2016) affirment que la motivation à transférer s'améliore avec la perception du soutien du supérieur hiérarchique et des collègues.

Par ailleurs, le rôle du maître-formateur est primordial quant à l'espace qu'il laisse aux élèves-maîtres. Cet espace d'autonomie a été soulevé par les stagiaires de notre échantillon comme étant un facteur leur permettant d'utiliser leurs connaissances et stratégies. Comme le soutiennent Annabi & Lauzier (2016), la confiance que les maîtres-formateurs accordent aux élèves-maîtres et en leurs capacités, et la crédibilité que ces derniers leur accordent en retour les inciteraient à faire des essais, à utiliser leurs compétences. Les formateurs doivent

donc être conscients de cette dimension. Le maître-formateur suscite le questionnement et la recherche de solution : *Il m'incite à trouver les solutions à mes problèmes de pratique de classe*. Une telle attitude favorise véritablement le transfert.

4.3.4. Conclusions à tirer sur la pratique enseignante

En premier lieu, des pratiques pédagogiques de recontextualisation telles les SSI proposées qui représentent des situations réelles de classe, exigeant de faire des liens entre la situation et les savoirs emmagasinés dans la mémoire à long terme, favorisent véritablement le transfert. En deuxième lieu, la formation des élèves-maîtres sur le processus de transfert et d'utilisation des connaissances dans un contexte de classe comme de stage permet d'enrayer les conceptions erronées sur le transfert et de faire comprendre aux élèves-maîtres que le stage n'est pas le seul endroit pour faire le transfert mais un des endroits, la classe étant le premier.

En troisième lieu, il nous semble que les CRFPE gagneraient à libérer davantage les maîtres-formateurs pour qu'ils puissent jouer encore mieux leur rôle auprès des stagiaires. Ils devraient partager avec les inspecteurs-formateurs des documents faciles à consulter qui leur permettraient de mieux connaître le référentiel de formation. Ainsi éviterait-on cet écart qui existe très souvent entre les cours théoriques des écoles de formation et les réalités de la pratique de classe.

4.4. Le journal de bord comme outil de réflexivité pédagogique

Dans cette recherche, il semble évident que le meilleur moyen d'avoir accès au processus de transfert et aux stratégies de l'élève-maître est la rédaction d'un journal de bord concernant les situations vécues en stage. Les résultats de l'étude nous ont montré que le journal peut aider le stagiaire à prendre conscience de son processus de transfert, des ressources mobilisables et des stratégies déployées lors de l'accomplissement de tâches complexes. Il permet également au maître-formateur d'avoir accès au processus du formé. Comme le dit Perrenoud (2000), le journal de bord permet de mettre l'accent sur ce qui va lui permettre d'évoluer en faisant développer une posture réflexive dès l'entame de la formation.

4.5. Des perspectives pour la recherche

Dans le cadre de notre travail, nous avons relevé quatre prolongements qui permettraient d'enrichir notre maîtrise de ce processus.

Premièrement, il y a le besoin d'analyser profondément les origines des représentations des élèves-maîtres et des formateurs sur le transfert des connaissances pour trouver des moyens efficaces de les faire émerger et de les corriger. Nous estimons qu'il serait utile de développer chez les futurs enseignants, la réflexivité pédagogique grâce au journal de bord, portant sur les aspects cognitif et affectif impliqués dans la mobilisation des savoirs et stratégies, pour leurs utilisations adéquates dans des tâches complexes.

Deuxièmement, on pourrait étudier les effets de l'utilisation des Situations Significatives d'Intégration (SSI) comme stratégies d'apprentissage sur le transfert lors des stages pratiques. Troisièmement, il serait intéressant, en se référant à la théorie du constructivisme, d'analyser les pratiques enseignantes quant à la construction de situations-problèmes suffisamment significatives et fondées sur des tâches complexes. Enfin, ce serait pertinent d'étudier l'impact, sur la capacité de transfert des élèves-maîtres dans l'action, d'une formation sur l'accompagnement, destinée aux maîtres-formateurs, et basée sur le modèle de la réflexivité pédagogique.

Conclusion

En définitive, les résultats de nos recherches ont fini de nous révéler que les élèves-maîtres ont effectivement des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui leur permettent d'intervenir dans les situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Ils ont surtout besoin d'être aidés dans l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives lors de la réalisation de tâches complexes. En effet, nous avons pu observer que leurs conceptions du transfert sont peu valides et que des interventions seraient nécessaires pour réajuster et améliorer qualitativement ces conceptions. Ce travail a permis de représenter le processus du transfert tel que ces élèves-maîtres l'ont conçu à l'occasion de leur stage.

Au demeurant, une connaissance plus approfondie de ce processus et de ses conditions d'efficacité chez les élèves-maîtres, formateurs et maîtres-formateurs pourrait avoir un fort impact sur la mobilisation et l'utilisation des savoirs en action. Cette étude a aussi fait ressortir la nécessité de confronter les élèves-maîtres, dès l'entame de la formation à des tâches complexes qu'ils vont rencontrer dans la pratique et pour lesquelles ils doivent faire recours à leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être et stratégies pour les accomplir. Enfin, nous estimons que le

transfert des savoirs, savoir-faire, savoir-être et stratégies ne peut s'acquérir que si et seulement si les formateurs interviennent sur tout le processus, aussi bien à l'école qu'en stage pratique.

Nous terminons par une remarque de Mendelshon (1994) sur le transfert qui, à notre avis, illustre le mieux l'orientation pédagogique que nous donnons à ce concept. En effet, il préconise de parler « d'apprentissage du transfert » plutôt que « de transfert d'apprentissage ». Cela passe par la variation systématique et aléatoire des différents contextes d'application des procédures ou des concepts à enseigner et la réactualisation permanente de ces mêmes connaissances dans d'autres situations professionnelles.

Références bibliographiques

ANNABI, D. & LAUZIER, M. (2016). *Implication du superviseur dans le processus de transfert: une analyse de ses déterminants et de ses conditions d'influence*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

BARIBEAU, C., & ROYER, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*. Sociology.

BERNARD, J-M., TIYAB, B-K, BONNET., G, & al. (2015). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante : initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne*. UNESCO, Paris.

BOSSET, I. & BOURGEOIS, E. (2016). *Mode de régulation et motivation à transférer chez l'apprenant adulte : le rôle du soutien organisationnel perçu à la formation*. Sainte-Foy, QC: Presses Universitaires du Québec.

CÉBE, S., PELGRIMS, G & MARTINET, C. (2015). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage? In Gaëtane Chapelle et Marcel Crahay (dir.), *Réussir à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE, 2019). *Rapport annuel de la formation initiale des élèves-maîtres*. CRFPE Dakar. Sénégal.

CHEVALIER, F., MARTIN CLOUTIER, L., & MITEV, N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA: EMS Management & Société*.

COLY, G-P., DAGOBERT, Z. & al. (2015). *Guide Pédagogique de l'enseignement élémentaire*. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Dakar.

D'AMOURS, C. (1997) « Pourquoi se préoccuper de l'intégration des apprentissages ? » dans *Pédagogie collégiale*, Vol. 10, No. 3, pp. 17-21.

DEMBELE, M. & SIROIS, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*. Presses Universitaires du Québec, Montréal.

DIOP, A. (2011). *Politique de recrutement des agents non-fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'éducation pour tous* (Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop, Dakar). En ligne Web www.theses.fr/2011DIJOE002, consulté le 15/03/2016.

Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2015). *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*. Ed. MEN. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Dakar.

Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2019). *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'Éducation Nationale. Année scolaire 2018-2019

FRENAY, M. & BEDARD, D. (2011). *Le transfert des apprentissages*. Paris. Presses Universitaires de France.

GOULET, J-P. (1994) L'Épreuve synthèse de programme : pour éviter l'épreuve, *Pédagogie collégiale*, Vol. 7, no. 4, pp. 19-22.

LASZCZUK, A. & GARREAU, L. (2015). Le journal de bord sibyllique : de l'importance des anticipations dans le processus de construction de sens du chercheur en immersion. *24^{ème} conférence annuelle de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Paris, France. pp.31.39.

MAJERUS, S. (2014). L'évaluation de la mémoire à court terme. In Seron, X. et Van der Linden, M. (Eds.), *Traité de neuropsychologie clinique*. Marseille: Solal. 2^{ème} édition PP. 166-177.

MEIRIEU, P.; DELEVAY, M.; MENDELSON, P; VERMERSH, P; & LEVINE, J (1996). Le transfert : ce qui échappe au modèle. Dans *Le*

transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue. Paris : CDP de Lyon.

MENDELSON, P. (1994). Le transfert des connaissances : la pierre philosophale de l'enseignant. *Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue*. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

NDIAYE, B. D. (2003). *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel* (Thèse de doctorat des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique). En ligne sur www.fastef.ucad.sn/memthes/bdndiaye/bdn_these, consulté le 23/05/2014.

PERRENOUD, P. (2000). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance*, En ligne sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main_/php_2000/2000_21.rtf, consulté le 16/10/ 2014.

RAISKY, C. (2001). Référence et système didactique. Dans *Didactique des disciplines. Perspectives en Éducation et Formation*, Bruxelles : De Boeck, pp 25-47.

ROUSSEL, J.F. (2016). Transfert éloigné des apprentissages : Une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant. Dans M. Lauzier, Met D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 41-64). Québec: Presses Universitaire du Québec.

TARDIF, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.

VAN DER MAREN, J-M. (1994). *Méthodes de recherche éducation : problématiques et méthodes de recherche en éducation*, MTL : Université de Montréal, Département d'éducation et administration de l'éducation.

VIAU, R. (1994) *La motivation en contexte scolaire*, Montréal : *Renouveau pédagogique*.

ZARKA, Y. (2017). Former les maîtres : Quel métier pour quelle école ? *Revue de l'Association française des acteurs de l'éducation (AEFE)*.