

Babacar Biteye

RÔLE ET PLACE DE LA FORMATION À DISTANCE DANS LA PROFESSIONNALISATION DES PROFESSEURS CONTRACTUELS DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE AU SÉNÉGAL

Résumé

La recherche, articulant la formation à distance à la question de la professionnalisation des enseignants, interroge la dimension professionnalisante du dispositif de formation à distance des professeurs contractuels de l'enseignement moyen et secondaire dans le contexte du système éducatif sénégalais. L'analyse des données recueillies lors de vidéographies de classe et d'entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs de la formation s'effectue à partir de la théorie de l'activité et de la didactique professionnelle. Les résultats de la recherche révèlent que la professionnalisation des enseignants se réalise selon deux voies différentes et complémentaires liées au dispositif de formation à distance et à l'expérience. La prise en compte de ces deux voies de professionnalisation permet de rendre intelligible le développement professionnel des enseignants.

Mots-clés : formation à distance ; formation professionnelle ; professeurs contractuels ; professionnalisation, activité enseignante.

Abstract

The research, linking distance training to the question of the professionalization of teachers, questions the professionalizing dimension of the distance training system for contractual teachers in middle and secondary education in the context of the Senegalese education system. The analysis of the data collected during class videographies and semi-structured interviews with the various training actors is carried out from the theory of activity and professional didactics. The results of the research reveal that the professionalization of teachers takes place along two different and complementary paths linked to the distance training system and to experience. Taking into account these two ways of professionalization makes the professional development of teachers intelligible.

Keywords: distance education; professional training ; contract teachers; professionalization, teaching activity.

Introduction

Le domaine de formation des enseignants a longtemps été objet d'enseignement et objet de recherche. Les réflexions et les recherches scientifiques engagées portent entre autres sur des domaines divers tels que les acteurs, les activités d'enseignement-apprentissage, les contenus enseignés, les méthodes et les instruments didactiques et pédagogiques. L'analyse multidimensionnelle et complexe de l'activité formative offre une approche holistique de la formation des enseignants dont la qualité détermine le présent et l'avenir de l'enseignement.

Dans une étude récente sur la « formation des enseignants au XXI^e siècle » (Ria, 2015), l'auteur a identifié quatre objets d'étude considérés comme des « clés prometteuses de (trans)formation du travail enseignant ». Il s'agit de « nouveaux espaces de formation », de « nouveaux outils de formation », des « trajectoires professionnelles des enseignants » et de la « professionnalité des formateurs » (p.13). Ce regard prospectif sur la formation des enseignants place les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) au cœur des problématiques émergentes des recherches en éducation et formation. Ainsi, il permet d'interroger les rapports entre artefacts de formation et professionnalisation des enseignants.

Si nous partons du postulat selon lequel la formation à distance, dans le contexte du système éducatif sénégalais, résulterait de la forte massification de l'enseignement et des enseignants, de l'accent mis sur la qualité de l'éducation et d'un besoin d'une offre de formation flexible et sur-mesure pour des professionnels en activité, les questions suivantes méritent des réponses empiriques : en quoi la formation à distance (FAD) favorise-t-elle la professionnalisation des professeurs contractuels ? Quel rôle joué et la place occupée par la formation à distance dans la professionnalisation des professeurs de l'enseignants moyen et secondaire ? Peut-on comprendre le processus de professionnalisation des professeurs contractuels sans tenir compte de leur trajectoire professionnelle ?

La description de la formation à distance étudiée, en vue de mieux cerner la problématique et les questions liées, inscrit la recherche dans un contexte marqué par une forte démographie scolaire et l'émergence et l'usage des technologies dans la formation des enseignants. Éclairés par un cadre théorique qui engage le débat autour des concepts de formation à distance et de professionnalisation des enseignants, les résultats auxquels nous sommes parvenus situent la professionnalisation des professeurs contractuels entre les activités de FAD et celles de terrain.

1. De la description du dispositif de formation à distance à la problématique de recherche

Le dispositif de formation à distance des professeurs de l'enseignement moyen et secondaire est compréhensible si nous mobilisons une approche holistique qui permet d'analyser le contexte de mise en œuvre, les sujets concernés et les objectifs visés.

1.1. La formation à distance des professeurs contractuels

La formation à distance, ouverte depuis 2009, est sous la direction du Centre de formation à distance. Elle devient une composante importante du dispositif de formation à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) dont l'objectif principal est d'assurer la formation des vacataires et des contractuels de l'Éducation nationale.

Le recours à la formation à distance est justifié par un contexte éducatif spécifique, marqué par la massification des enseignants en poste sans formation professionnelle. A cela s'ajoute la dispersion de ces enseignants à former dans tout le pays et l'impossibilité de les éloigner trop longtemps de leur lieu de service. La conjugaison de ces facteurs rend impossible une formation présentielle classique. La formation à distance, plus flexible pour ces enseignants en activité, est censée leur offrir un statut et surtout l'opportunité de développer des compétences professionnelles pédagogiques et disciplinaires. La formation à distance contribue, en dernière instance, à une formation 'sur-mesure' de masse.

1.2. Problématique de recherche

Au Sénégal, les difficultés liées à la formation des enseignants se sont accentuées depuis deux décennies avec le recrutement massif de professeurs sans aucune formation professionnelle. Le recrutement d'enseignants sans formation se justifie par la massification des enseignements et des enseignants. Parallèlement, des réformes éducatives ont été entreprises en vue d'adopter une nouvelle politique éducative articulée autour de trois composantes : accès, qualité et gestion. La massification d'enseignants non formés dans ce contexte dynamique a conduit à la mise en œuvre d'une solution idoine. Ainsi, une formation professionnelle de ces enseignants est envisagée afin de répondre aux objectifs de qualité dans le système éducatif sénégalais. La mise en place de la Formation à Distance (FAD) fonde ses raisons dans deux faits majeurs identifiés par Sokhna (2006) : la dispersion des enseignants à former dans tout le pays et l'impossibilité de les éloigner trop longtemps de leur lieu de service rendant impossible une formation présentielle classique. Une formation à distance, plus flexible pour ces professionnels déjà en activité et censée leur offrir un statut et surtout l'opportunité de développer des compétences professionnelles. Elle

« contribue à une formation de masse » (Diallo & Wade, 2011, p. 117) dans un contexte de massification des enseignants peu formés et apparaît comme une possible voie de professionnalisation. Celle-ci est entendue comme « un processus par lequel se construisent les compétences professionnelles chez les enseignants » (Ndiaye, 2003, p. 82).

Aujourd'hui, les dispositifs de formation initiale ont connu une évolution notoire avec l'ère du numérique. Des recherches récentes sur l'usage de la vidéo dans la formation (Diop et Thiam, 2019 ; Champion et Peltier, 2021) montrent que le monde de l'enseignement investit, de plus en plus, la vidéo comme dispositif pédagogique. Cette évolution des modalités de formation, grâce aux outils numériques, a conduit à des pratiques de formation de type à distance et à la « construction des savoirs dans les MOOC et les formations entièrement ou partiellement à distance » (Favre ; Peltier et Champion, 2021). Ces pratiques innovantes de formation diversifient et enrichissent les modalités de formation d'enseignants. L'emploi des outils numériques dans les systèmes éducatifs, qualifiée de « numérique éducatif » (Moatti, 2010), alimente différentes recherches en éducation et formation. Certains chercheurs se sont intéressés à la question de la formation à distance (Alava, 2000; Charlier & Henri, 2010; Henri & Kaye, 1985), d'autres ont travaillé sur le rôle du numérique dans l'enseignement (Brandt-Pomares, 2012; Brandt-Pomares & Boilevin, 2008, 2009). Notre recherche, en articulant la formation à distance à la question de la professionnalisation des enseignants, interroge la dimension professionnalisante du dispositif de formation à distance des professeurs contractuels dans le contexte du système éducatif sénégalais.

2. Cadre théorique mobilisé

L'organisation et la mise en œuvre de la formation, considérées comme un dispositif, conduisent à s'intéresser à la FAD en tant qu'artéfact et accorder un intérêt particulier à la pratique de l'activité enseignante. Cela justifie le recours à un cadre théorique qui s'appuie sur la théorie de l'activité (TA) et la didactique professionnelle (DP) en tenant compte, d'une part, de la pratique de la FAD et, d'autre part, celle de l'exercice des professeurs contractuels (PC) dans l'analyse de leur professionnalisation.

Issue des travaux des Psychologues russes dont les plus célèbres sont Lev Vygotski et Alexis Léontiev, la TA prend ses sources dans l'école russe de psychologie du développement. Les idées vygotskiennes ont connu une évolution notoire avec notamment les travaux de Engeström (1987), Engeström & Sannino (2010) et Léontiev (1976). Ce dernier distingue trois niveaux au sein de l'activité et fait une distinction entre activité, action et opération. Les développements sur la TA (Engeström, 1987; Engeström, 2011; Leontiev, 1976) éclairent sur le système qui lie à la fois le sujet, l'artéfact médiateur de l'activité du sujet et l'objet de l'activité. Appliqués à la formation des professeurs contractuels, ces trois pôles correspondent aux

professeurs contractuels (sujet), au dispositif artéfactuel de FAD (artéfact) et à la professionnalisation (objet). Ainsi, nous nous efforçons de saisir l'activité de formation des PC, considérée ici comme un processus médiatisé par l'outil artéfactuel qu'est la FAD. Il s'agit de comprendre l'activité de formation à distance en analysant les rôles respectifs des différents sujets et des fonctions qu'ils occupent (Brandt-Pomares, 2013).

La didactique professionnelle (Pastré, 2002; Pastré, 2011; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006; Vinatier, 2009, 2013) s'appuie sur une analyse de l'activité des hommes au travail en se situant du point de vue du sujet de l'activité et postule que c'est dans le travail que la majorité des hommes rencontre le développement. En effet, dans la vie professionnelle en général et celle de l'enseignant en particulier « se mêlent indissociablement la construction de l'expérience et le développement de nouvelles ressources cognitives » (Pastré, 2011, p.1). Le développement cognitif s'accompagne d'un développement personnel et professionnel qui, accélère et accompagne le processus de professionnalisation. La pratique d'une activité est ainsi une source inestimable de développement de connaissances et compétences expérientielles. Par conséquent, au-delà d'un modèle de professionnalisation fondé sur l'acquisition de connaissances techniques par un enseignement à distance de contenus de formation visant certaines compétences professionnelles, la DP nous permet de prendre en compte un aspect fondamental de la professionnalisation des PC : celle qui se fait en parallèle de la formation à savoir la professionnalisation *dans et par le travail*. Ce cadrage théorique, associant TA et DP, permet de délimiter notre recherche pour mettre en œuvre un dispositif méthodologique adéquat en vue de recueillir des données pertinentes.

3. Méthodologie de la recherche

La recherche se fonde sur un travail empirique dont l'objectif est de confronter les constructions théoriques aux réalités du terrain. De ce fait, le travail de terrain a permis de prendre contact avec des personnes ressources (responsables institutionnels de la FAD et PC) en vue de recueillir des données riches et diversifiées à l'aide d'entretiens semi-directifs (03 responsables¹ et 10 professeurs contractuels) et de vidéographies de classe suivies d'auto-confrontations (6 professeurs contractuels, 03 au collège et 03 au lycée).

3.1. Profils et caractéristiques de la population cible

L'enquête menée porte sur les professeurs contractuels; ils représentent la population cible dans cette recherche. Quel est ce corps ? Comment il a été composé ? À quelle fin ? Où les retrouve-t-on ?

¹ Par responsable, nous entendons le coordinateur (ou directeur) de la formation ou les points focaux (coordonnant la formation au niveau régional).

Le professeur contractuel est un enseignant non titulaire, recruté sur la base de ses diplômes académiques sans avoir subi une formation professionnelle initiale et engagé pour servir dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire. Après deux années de vacation, le professeur vacataire devient un professeur contractuel. Le corps des professeurs contractuels est né d'une volonté politique de combler le déficit d'enseignants suite à la croissance du taux de scolarisation résultant de la mise en œuvre d'une politique de l'éducation partout et pour tous. Ces enseignants non titulaires se forment alors sur tas en développant des connaissances et des compétences professionnelles pratiques.

3.2. Le recueil de données

Étudiant la formation à distance du point de vue des sujets de l'activité, notre travail de recherche privilégie une approche de terrain centrée sur l'activité des enseignants en formation. Celle-ci mobilise six vidéographies de classe suivies d'entretiens d'auto-confrontation (03 au collège et 03 au lycée) et treize entretiens semi-directifs auprès des responsables institutionnels et des formés (03 responsables et 10 professeurs contractuels).

Le recours à la vidéographie offre la possibilité de recueillir des données verbales et non verbales sur l'activité de classe des enseignants. L'enregistrement vidéo constitue un support pertinent pour observer et analyser les traces d'enseignement-apprentissage. Il permet d'obtenir des traces de l'activité des enseignants en fournissant en même temps au chercheur un support à la réflexion. La vidéo permet également d'accéder à la gestuelle, au non-dit et de susciter leur commentaire et leur donner du sens.

S'agissant des entretiens, ils ont permis de nouer une conversation autour des thématiques ou de groupes de questions en vue d'en tirer des informations et des illustrations pertinentes. Pour les mener à bien, nous avons ciblé nos entretiens dans les deux catégories de sujets de l'activité. Ainsi, nous avons interrogé trois responsables institutionnels et dix PC. Le recueil de données, effectué à partir d'un guide d'entretien, porte sur des thématiques suivantes identiques pour les deux catégories de sujets :

- Organisation et fonctionnement de la FAD
- Objectifs, contenus et enjeux de la formation à distance
- Adaptabilité de la formation aux besoins et attentes pédagogiques des formés
- Formation à distance et construction de la professionnalité chez les formés
- Place et rôle de la FAD dans le développement professionnel des professeurs

- Problèmes rencontrés dans la FAD

Les entretiens réalisés, aussi bien du côté des responsables que des professeurs, ont été transcrits et par la suite numérotés : entretiens R1, R2 et R3 pour les responsables interrogés et entretiens P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 et P10 pour les PC. Il est important de préciser que les entretiens réalisés ont été conduits une seule fois. L'ensemble des entretiens a fait l'objet d'une transcription avant d'être analysé.

3.3. Le traitement des données

Pour traiter les données, nous avons mobilisé deux techniques de traitement : un traitement l'analyse de contenu (pour les entretiens semi-directifs) et une grille d'analyse (pour les données vidéographiques). La conjugaison de ces techniques est sous-tendue par une volonté de donner plus de visibilité et de lisibilité aux résultats obtenus.

Un traitement thématique est utilisé pour exploiter les données issues des entretiens (voir la section précédente 3.2) tandis que les données vidéographiques font l'objet d'un traitement grâce à une grille d'analyse que nous avons en s'inspirant des travaux de Thiam, (2014).

De fait, le concept de 'professionnalité' des enseignants est décryptée en tenant compte de deux dimensions fondamentales : les *compétences relatives à discipline enseignée* et les *compétences relatives à la manière d'enseigner*. Chaque dimension est associée à des indicateurs permettant de percevoir ce sur quoi nous allons nous intéresser sur les vidéos. Les indicateurs sont alors considérés comme des observables ; éléments que nous avons choisis de regarder dans les séances de vidéo.

Le tableau qui suit présente une décomposition du concept de *professionnalité* en dimensions et en indicateurs.

Tableau 1 : Grille d'analyse des vidéographies de classe

Concept	Dimensions	Indicateurs
Professionnalité dans l'activité enseignante	Compétences relatives à discipline enseignée	-Présentation d'un contenu cohérent et accessible -Consignes et tâches proposées aux élèves -Jeux de questions-réponses - Relances -Compétences d'ordre linguistique et communicatif de l'enseignant
	Compétences relatives à la manière d'enseigner	-Activités et supports d'enseignement (utilisation de corpus, de texte ...) -Style et démarche d'enseignement -Accueil des réponses des apprenants -Echanges et gestion des interactions pédagogiques - Dynamique de classe (animation de la séance et imprégnation des élèves dans le travail)

4. Présentation des résultats

Les principaux résultats obtenus sont organisés autour de trois axes. Après avoir présenté l'organisation et le fonctionnement de la formation à distance, nous discuterons du rôle et de la place du dispositif dans la construction de la professionnalité enseignante. Les réflexions et analyses engagées aboutissent à l'identification des enjeux de la formation aussi bien du côté institutionnel que du côté des bénéficiaires.

4.1. Organisation et fonctionnement de la formation à distance

La formation à distance se distingue par son mode de fonctionnement hybride ; c'est-à-dire elle mêle à la fois enseignements en distanciel et regroupements en présentiel. Trois niveaux peuvent être identifiés dans la FAD : le centre, les points focaux et les établissements :

- Installé à la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, le centre de FAD met à la disposition des formés des ressources via une plateforme de formation à distance « *nous utilisons une plateforme moodle* » (R1 ligne 39). Le centre travaille aussi en étroite collaboration avec les 14 structures déconcentrées (points focaux) où se trouvent les tuteurs;
- Les points focaux épaulent le niveau central en suivant de très près les stagiaires à travers des visites de classe (en cours de formation) et des missions d'inspection (en fin de formation). Pour la mener à bien et favoriser un encadrement de proximité, « *des tuteurs (216 tuteurs) ont été déployés, en plus des enseignants de la FASTEF* » (R2, ligne 526).
- Au niveau établissement constituent le lieu d'exercice des formés. Si certains stagiaires servent dans les établissements d'enseignement moyen (collèges) d'autres sont au niveau des établissements d'enseignement secondaire (lycées).

4.2. Rôle et place du dispositif de formation à distance dans la construction de la professionnalité enseignante

L'analyse des données relatives aux contenus proposés dans la formation permet de comprendre en quoi la FAD contribue à professionnaliser les professeurs formés. Aussi les connaissances et compétences expérientielles sont-elles prises en compte dans l'analyse de leur professionnalité. Ces analyses révèlent que, d'une part la formation à distance est constituée un début d'un processus institutionnel de professionnalisation des professeurs contractuels et, d'autre part, le terrain professionnel est considéré comme un début d'un processus de professionnalisation et espace de continuité de la formation des professeurs contractuels.

4.2.1. La formation à distance comme début d'un processus institutionnel de professionnalisation des professeurs contractuels

La formation à distance est à appréhender comme un début d'une réponse institutionnelle d'un besoin de formation et de professionnalisation des professeurs contractuels.

Sa mise en œuvre serait fécondée par la conjugaison de multiples facteurs parmi lesquels le développement de l'usage des outils numériques de communication et la volonté de proposer une formation sur-mesure aux enseignants qui sont déjà en activité. De fait, l'évolution des modalités de formation, grâce aux outils numériques, semble faciliter la mise en place d'une formation à distance diplômante. En effet, le diplôme professionnel joue un rôle important dans la perspective de carrière des professeurs ainsi formés.

En nous référant aux contenus proposés et aux entretiens, l'analyse de la formation à distance permet de mettre en évidence que les compétences professionnelles visées dans la formation sont de deux ordres :

- des compétences disciplinaires qui renvoient à un savoir-faire opérationnel, relatifs aux contenus à transmettre;
- des compétences pédagogiques, constituant des savoirs pour enseigner ayant pour finalité de rendre intelligible le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Cependant, certains résultats révèlent que la formation à distance ne semble pas être une formation complète dans la mesure où elle « *ne résout pas totalement le problème de l'enseignant elle résout partiellement les difficultés pédagogiques de l'enseignant (---) c'est tout simplement un début de formation que l'enseignant reçoit (---) maintenant au fur et à mesure il va se perfectionner* » (P2 ligne 74-78). Ce perfectionnement dont parle l'interviewé s'effectue à travers les séances de formation continue qu'organisent les structures déconcentrées du Ministère de l'Éducation en l'occurrence les inspections d'académie, les cellules pédagogiques zonales et l'autoformation avec soi.

Les cellules pédagogiques sont des rencontres qu'organisent, au niveau local, les enseignants d'une même discipline pour réfléchir sur une question relative à la discipline en question. Pour ce faire, les participants à la cellule chargent à un enseignant

« de préparer un cours sur telle leçon et il vient avec le cours préparé nous exposer ce qu'il a fait (---) on débat sur comment aider l'enfant à comprendre un phénomène c'est-à-dire apprendre l'enfant à découvrir lui-même le savoir parce qu'actuellement le concept que l'on utilise n'est plus la transmission d'un savoir mais d'aider l'enfant à découvrir lui-même le savoir qu'il prétend ignorer » (Autoconfrontation P2, ligne 239-244).

Les cellules pédagogiques peuvent alors être considérées comme des séances de formation au niveau local réunissant les professeurs d'une même discipline. L'objectif visé est la résolution de certains problèmes pédagogiques surtout chez les enseignants novices. Si la FAD constitue une

réponse institutionnelle d'un besoin de formation diplômante des professeurs sans formation professionnelle initiale préalable, le terrain professionnel semble déclencher leur processus de professionnalisation et demeure en même temps un espace de continuité de leur formation professionnelle.

4.2.2. Le terrain professionnel : début d'un processus de professionnalisation et espace de continuité de la formation des professeurs contractuels

Il s'agit de s'intéresser au processus de formation professionnelle non formelle des P.C en s'interrogeant sur la partie informelle de celle-ci. L'intérêt porté sur cette modalité de professionnalisation (une professionnalisation dans et par le travail) se justifie par le fait que les professeurs formés à distance considèrent le terrain professionnel comme un véritable lieu de formation. Les travaux en didactique professionnelle ont exploré ce lien entre activité et apprentissage en mettant en lumière que l'activité génère l'apprentissage. Le terrain professionnel est considéré comme un véritable espace où les professeurs (se) développent ou renforcent leur professionnalité. De ce fait, le développement professionnel des P.C commence avec le terrain et se poursuit sur le terrain. Cette façon d'analyser la professionnalité enseignante des P.C pose la question du rapport entre la pratique d'activité d'enseignement et le développement de compétences professionnelles. Elle prend en compte l'expérience professionnelle dans l'analyse de leur professionnalité.

Rappelons que la question de l'expérience en relation avec l'activité, l'apprentissage et le développement humain demeure au centre des réflexions scientifiques dans le champ de la didactique professionnelle et apparaît comme une piste de réflexion majeure de la formation des adultes (Albarello, Barbier, Bourgeois, & Durand, 2013; Pastré, 2011). Dans cet esprit, s'intéresser à la trajectoire professionnelle des professeurs afin de mieux comprendre le processus de construction de leur professionnalité nécessite une prise en compte de leur expérience antérieure dans l'enseignement en vue de ne pas occulter la place que celle-ci occupe dans l'apprentissage et la pratique du métier. La pratique du métier nourrit son apprentissage. On apprend de sa pratique quotidienne, on apprend aussi des autres. Cette citation illustre bien cette idée :

« L'expérience nous permet d'éviter certaines erreurs qu'on avait commises donc dans le déroulement d'une leçon ou bien qu'on a commises une année et là on fera tout pour éviter cela »
(Autoconfrontation P1, ligne 145-147).

L'expérience peut être une ressource pour s'améliorer, remédier, s'entraîner pour dépasser la peur de parler en public, élever le niveau de maîtrise de la langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Avec la longue pratique du métier, les professeurs s'améliorent également dans la préparation des cours, dans la

transmission des connaissances et dans la gestion même des interactions de classe. Les connaissances et compétences expérientielles jouent un rôle important dans la construction de leur professionnalité. Ce rapport à l'expérience est constitutif de leur professionnalité.

Ainsi l'apprentissage professionnel ne se fait uniquement pas à travers des séances de formation formelle ou institutionnalisées, mais se réalise aussi au quotidien. L'activité en situation de travail engendre un développement de compétences d'ordre cognitif et méthodologique. En enseignant, le professeur apprend, se forme et se transforme ; c'est en ce sens qu'il faut considérer la dimension formatrice de l'activité enseignante. Les facteurs favorables à cette professionnalisation dans et par le travail se situent, d'une part, au niveau individuel (engagement personnel) et, d'autre part au niveau interpersonnel (collaboration avec les pairs, échanges). Dans la formation des P.C, il existe, au niveau local, des espaces de rencontre qui favorisent ces échanges. Il s'agit des cellules pédagogiques qui jouent un rôle important : « La formation se continue avec le temps avec les cellules avec les partages et avec soi même » (P2 ligne 84-85).

Cet extrait d'entretien met en lumière le fait que l'apprentissage du métier requiert du temps, de l'investissement personnel et des espaces de collaboration entre pairs. Les cellules pédagogiques favorisent cette collaboration. Elles peuvent être considérées comme des temps utiles à la formation dans lesquelles les professeurs apprennent beaucoup sur leur métier.

L'idée de se former dans et par la pratique de terrain est inscrite dans le sens commun et corroborée par une vieille formule qui dit : « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* ». Cette affirmation témoigne également l'indissociabilité de l'activité d'enseignement et de celle d'apprentissage du métier, de l'exercice de la pratique et de l'apprentissage de et dans la pratique perçue par les enseignants. *L'expérience* est par conséquent *source de connaissance et moyen de formation* (Lang, 1999, p. 158). Ainsi, l'expérience professionnelle des professeurs contractuels semblent avoir suscité chez eux beaucoup de découvertes des ficelles du métier comme en témoigne l'extrait suivant:

« Quand on pratique un métier on a la chance de savoir quelque chose que les autres qui sont en formation ne savent pas (---) là-bas c'est un savoir théorique organisé que l'on livre aux formés quand on subit une formation mais sur le terrain on affronte la réalité, les réalités différentes » (Autoconfrontation P6, ligne 708-711).

Mais l'apprentissage du métier par la pratique est différent de ce que la formation peut apporter. La pratique du métier fait confronter le praticien (Schön 1987) à la réalité du terrain tandis que la théorie, abordée en

formation, ne rend pas compte des effets de contexte et se focalise sur ce que le professionnel est censé savoir-faire.

En somme, la trajectoire professionnelle des professeurs contractuels est sujette à de multiples interrogations soulevant la question du développement professionnel qui s'opère à travers la pratique au quotidien et sur la durée de leur métier. Dans cet esprit, la professionnalisation est analysée en tenant compte de l'expérience vécue et signifiée par et pour les professeurs. Celle-ci est vue comme une source et un terrain de formation qui permet d'acquérir des compétences grâce aux situations de travail qui se répètent dans le temps. Cette routine génère un développement des habitudes et des *habitus* et des stratégies leur permettant de résoudre des problèmes spécifiques. L'expérience leur fournit un répertoire de compétences en vue de mener à bien leur enseignement. Leur savoir-enseigner est partiellement fondé sur cette pratique du métier. L'intérêt porté sur le travail enseignant in situ des P.C contribue à dépasser la seule voie de professionnalisation des enseignants par l'enseignement d'un contenu de formation visant le développement d'un certain nombre de compétences pour mettre en lumière la richesse des connaissances et compétences construites dans, par et pour l'activité. C'est dans cet esprit que nous parlons d'une professionnalisation dans et par le travail. Le terrain professionnel développe des compétences expérientielles ; c'est ce qui fait que celui-ci est considéré comme là où a débuté le processus de professionnalisation des P.C et représente en même temps un espace de continuité de leur formation. La professionnalisation des P.C s'effectue alors selon deux modalités différentes et complémentaires. La construction de la professionnalité enseignante qui se fait à travers un enseignement à distance de connaissances visant le développement de compétences professionnelles et, une professionnalisation qui se réalise grâce aux connaissances et compétences expérientielles. La première modalité de professionnalisation est considérée comme formelle, institutionnelle tandis que la seconde constitue une professionnalisation non formelle, sur le tas. Mais c'est bien l'articulation des deux et la prise en compte des deux voies de professionnalisation des P.C qui permet de rendre intelligible leur professionnalisation et son évolution.

4.3. Enjeux de la formation

Les enjeux de la formation à distance sont de taille. Ils peuvent être analysés, d'une part, d'un point de vue institutionnel et, d'autre part, du point de vue des bénéficiaires.

Sur le plan institutionnel, le principal est : « *relever le défi de la qualité dans l'enseignement* » (R1, ligne 179) en améliorant les situations d'enseignement-apprentissage par « *une formation professionnelle du corps enseignant* » (P1, ligne 767).

Du point de vue des bénéficiaires, l'enjeu fondamental constitue « *la titularisation dans la fonction publique* » (P2, ligne 824 ; R2 ligne 95)) après obtention du diplôme professionnel.

En définitive, les enjeux de la formation à distance sont importants comme le note cet interviewé :

« l'enjeu de cette formation c'est que les enseignants sont formés bien s'ils obtiennent le diplôme ils seront titularisés dans la fonction publique et ils deviennent des enseignants titulaires premièrement (---) deuxièmement l'enseignant peut recevoir la formation sans quitter sa classe d'accord sans quitter sa classe (- --) alors l'enseignant restera dans sa localité va suivre cette formation et ne quitte évidemment pas sa classe ça c'est un enjeu extrêmement important pour les enseignants » (R3 ligne 37-42)

Conclusion

L'étude empirique sur la formation à distance en rapport avec la professionnalisation des enseignants aboutit à des conclusions permettent de mieux décrypter le processus de développement professionnel des formés.

La professionnalisation de professeurs contractuels s'effectue grâce à la conjugaison de plusieurs modalités de formation différentes mais complémentaires (formation à distance et pratique d'exercice). Elle est le résultat de l'articulation de la formation à distance et de la formation qui s'effectue dans et par le travail.

Dans cet esprit, l'analyse de la professionnalité enseignante des PC, pour être intelligible, doit s'entendre en prenant compte de la part qu'occupent les connaissances et les compétences expérientielles dans la formation effective, c'est-à-dire non pas celle prescrite mais celle propre à chacun des PC acteurs du dispositif. Ainsi, la professionnalisation des PC est analysée en tenant compte de l'expérience vécue et signifiée par et pour eux. Cette expérience professionnelle est vue comme une source de formation qui permet d'acquérir des compétences professionnelles grâce aux situations de travail qui se répètent dans le temps. Accompagnée en formation, la routine des situations de travail dans le temps offre aux PC la possibilité de renouveler au double sens de répéter et de modifier leurs pratiques et génère un développement des habitudes et des habitus, des aptitudes, des attitudes et des stratégies, leur permettant de résoudre des problèmes spécifiques. L'expérience leur fournit un répertoire de compétences permettant de mener à bien leur pratique enseignante. Leurs compétences dans le domaine de l'activité enseignante, que l'on peut qualifier de savoir-enseigner, semblent ainsi partiellement fondées sur la complémentarité entre cette pratique du métier dans la durée et la formation à distance.

Bien que cette recherche ait tenté d'apporter des éléments d'analyse et de réponse à la dimension professionnalisante du dispositif de formation à

distance des professeurs contractuels sénégalais, des zones d'ombre restent encore en suspens et méritent de plus amples investigations dans le cadre d'une recherche ultérieure ; c'est dans ce cadre que s'inscriront nos perspectives de recherche. Celles-ci consolident les pistes de réflexion sur les pratiques d'enseignement-apprentissage liées aux TICE. Ces pistes dégageront une voie d'une meilleure connaissance des apprenants et l'apprentissage dans le contexte d'émergence et de développement des technologies éducatives.

Références bibliographiques

ALAVA, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes: vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles: De Boeck Université.

ALBARELLO, L., BARBIER, J.-M., BOURGEOIS, E., & DURAND, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.

ALTET, M. (2007). *La contribution de l'analyse des pratiques en IUFM et la réflexion sur l'action et la construction du « savoir-enseigner »*. In L. Talbot & M. Bru, Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherches (p. 49-65). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

BOURDONCLE, R. (1990). *De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. Recherche et formation*, (8). Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-05.pdf>

BRANDT-POMARES, P. (2012). *Intégration des TICE dans l'activité d'enseignement : enquête exploratoire dans le cadre de l'étude de la mise en œuvre de la démarche d'investigation*. In actes des septièmes rencontres scientifiques de l'ARDIST, Bordeaux les 14, 15 et 16 mars (p. 47-56).

BRANDT-POMARES, P., & BOILEVIN, J.-M. (2008). *Didactique des sciences physiques, didactique de la technologie et usage des TICE*. In Journal of e-Learning and Knowledge Society, 4(2) june, 245-254.

BRANDT-POMARES, P., & BOILEVIN, J.-M. (2009). *Ordinateurs portables et médiations dans l'enseignement: le cas de deux situations en physique et en technologie*. In J. L. Rinaudo & F. Poyet (dir), Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques? (p. 64-83). Lyon: INRP.

CAMPION, B ; PELTIER, C. (2021). *Usage pédagogique de la vidéo et vulgarisation scientifique*. Médiations & médiatisations. Revue internationale sur le numérique en éducation et communication, numéro 7, pp. 98-108.

CHARLIER, B., & HENRI, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses universitaires de France.

DIALLO, M., & WADE, I. (2011). *La FOAD solution alternative pour la régulation de l'offre de formation générale, professionnelle et technique*. In *Éducation technologique, formation professionnelle et égalité des chances*. Actes du 3ème colloque International du RAIFFET (p. 115-120). Saly-Portudal/Mbour.

DIOP, P.M. et THIAM, O. (2019). *Usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. Paris : L'Harmattan.

ENGESTRÔM, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki.

ENGESTRÔM, Y. (2011). *Théorie de l'Activité et Management*. *Management & Avenir*, (42), 170-182.

ENGESTRÔM, Y., & SANNINO, A. (2010). *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

FAVRE, M.F ; PELTIER, C ; CAMPION, B. (2021). *Discours, plurilinguisme et construction des savoirs dans les MOOC et les formations entièrement ou partiellement à distance*. *Médiations & médiatisations*. *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, numéro 7, pp. 3-12.

HENRI, F., & KAYE, A. E. (1985). *Le savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec Sainte-Foy: Télé-Université Presses de l'Université du Québec.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.

LEONTIEV, A. N. (1976). *Le Développement du psychisme: problèmes*. Paris: Éd. sociales.

MOATTI, D. (2010). *Le numérique éducatif (1977-2009): 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel*. Dijon: Éd. universitaires de Dijon.

NDIAYE, B. D. (2003). *Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel* (Thèse de Doctorat). Université Catholique de Louvain, Louvain-La Neuve, Belgique. Consulté à l'adresse http://dial.academielouvain.be/downloader/downloader.py?pid=boreal:5269&datastream=PDF_01

PASTRÉ, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17.

PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.

PASTRÉ, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (154), 145-198.

RIA, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.

SCHÔN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Australian Journal of Adult Learning, 50(2). Consulté à l'adresse <https://ala.asn.au/wp-content/uploads/ajal/2010/JournalJuly2010.pdf#page=240>

SOKHNA, M. (2006). *Formation continue à distance des professeurs de mathématiques au Sénégal: genèse instrumentale de ressources pédagogiques*. Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00917620>

THIAM, O. (2014). *Didactique du français langue seconde au Sénégal. Le cas du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université d'Aix-Marseille, Marseille.

VINATIER, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

VINATIER, I. (2013). *Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.