

Étude sur les compétences relationnelles dans le duo maître-formateur / élève-maître en formation initiale au crfpe de Dakar

Amadou Yoro Niang

*Docteur en sciences de l'éducation, Maître de conférences titulaire,
FASTEF*

*Université Cheikh Anta Diop (UCAD) de Dakar, Sénégal,
amadouyoro.niang@ucad.edu.sn*

Résumé

Au Sénégal, l'importance de l'accompagnement des élèves-maîtres du primaire, au niveau des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) à l'occasion des stages pratiques, se pose de manière de plus en plus prédominante au vu du référentiel de formation des élèves-maîtres. Cette nouvelle ambition portée par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC) traduit la volonté des différents acteurs de l'école de faire de la professionnalisation des enseignants un des leviers importants pour une éducation de qualité. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'étudier les compétences relationnelles développées, lors des stages, entre maîtres-formateurs et élèves-maîtres du CRFPE de Dakar. Comment cette relation d'accompagnement permettrait-elle, à la lumière des interactions observées, l'acquisition de compétences relationnelles chez le futur enseignant ? Notre recherche qualitative et interprétative s'appuie notamment sur deux études de cas. Les données recueillies portent sur les entretiens auprès du maître-formateur et de l'élève-maître, des autorégulations explicites et implicites et des notes d'observation effectuées tout au long du stage pratique. Il ressort de cette analyse que même si, dans une certaine mesure, des tensions relationnelles ont été notées par les stagiaires, elle révèle tout de même une relation positive qui peut constituer un levier de dépassement des obstacles et d'acquisition de compétences relationnelles chez les futurs enseignants.

Mots-clés : Accompagnement, formation initiale, stage pratique, relation élève-maître/maître-formateur, compétences relationnelles

Abstract

In Senegal, the importance of support for primary student teachers, at the level of the Regional Education Staff Training Centers (CRFPE) during practical internships, is becoming more and more predominant. In view of the training reference system for student teachers. This new ambition carried by the Department of Training and Communication (DFC) reflects the desire of the various actors in the school to make the professionalization of teachers one of the important levers for quality education. As part of this research, it is a question of studying the relational skills developed,

during the internships, between master-trainers and student-teachers of the CRFPE of Dakar: How would this support relationship allow, in the light of the interactions observed, the acquisition of relational skills in the future teacher ? Our qualitative and interpretative research is based in particular on two case studies. The data collected relate to interviews with the master-trainer and the student-teacher; explicit and implicit self-regulations and observation notes made throughout the practical course. This analysis shows that even if, to a certain extent, relational tensions were noted by the trainees, it still reveals a positive relationship that can constitute a lever for overcoming obstacles and acquiring relational skills for future teachers.

Keywords : Accompaniment, practical training, relevance, master trainer, social skills

Introduction

Le stage pratique dans les écoles d'application est devenu une voie privilégiée dans la professionnalisation des futurs enseignants (Correa Molina et Gervais, 2008). Dans la plupart des référentiels de formation, l'élève-maître (EM) est accompagné par un enseignant en exercice qui l'accueille et l'encadre dans son établissement scolaire. Au Sénégal, cette personne est appelée communément « maître-formateur » (MF). Si les différentes fonctions peuvent changer d'un contexte de formation à l'autre, le MF a pour principales tâches, d'une part, de contribuer au développement professionnel du stagiaire et, d'autre part, d'attester de l'atteinte des compétences professionnelles identifiées dans le référentiel de formation (DFC, 2014). Deux milieux de formation, scolaire (aspects pratiques) et universitaire (aspects théoriques), agissent ainsi en complémentarité pour former les futurs enseignants. Comme le dit Viau-Guay (2014), le stage est un moment clé de la formation des maîtres qui amène ces derniers à s'immiscer dans la réalité du métier et à développer diverses compétences issues de leur formation.

Dans ce contexte, le stage est une rencontre entre deux personnes qui ne se connaissent généralement pas au préalable : l'EM et le MF. Comme le dit Paul (2016), cette situation nécessite, pour l'un et l'autre, d'apprendre à se connaître pour effectuer un travail d'équipe, et coopérer dans la classe avec les élèves. On trouve une définition du concept d'accompagnement chez Bellenger et Pigallet (1996, p.2) qui l'appréhendent comme « la fonction qui consiste à suivre un stagiaire, et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de

l'évaluer ». À travers cette définition, on entrevoit deux acteurs principaux de niveaux hiérarchiques différents amenés à vivre un partage d'expérience bien souvent unidirectionnel et dans un temps bien limité (Vivegnis., 2018). Le premier est l'EM suivi par le second, le MF, jusque dans sa classe. Il passe un temps bien déterminé avec lui, temps pendant lequel tous les deux profitent des prestations pédagogiques qui servent de prétexte aux échanges, aux débats et à la réflexion. En conséquence, à la base de l'accompagnement, se trouve donc une double dimension fondamentale de cheminement et de relation.

Comme l'affirment Colognesi et al. (2018), à l'école, la relation d'accompagnement est une aide à l'apprentissage, basée sur le soutien et des échanges dans lesquels le MF investit son expertise et ses compétences relationnelles, afin de promouvoir leur développement chez le stagiaire qui a des aptitudes à développer et des attentes professionnelles à satisfaire. Ces compétences relationnelles, comme l'indique Paba (2017, p.48), « se développent progressivement dans le duo formateur/formé intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres ». Par conséquent, sans interaction accompagnant/accompagné, un enseignant débutant ne peut ni mettre en pratique sa dynamique relationnelle avec ses élèves, ni anticiper correctement les effets de ses stratégies ou des situations interactionnelles échappant à sa maîtrise (Perrenoud, 2001).

L'interaction de l'EM avec son formateur a donc une forte incidence sur le développement des compétences relationnelles du futur enseignant. (Charlier et Biemar, 2012). Appelée en anglais « soft skills », la compétence relationnelle renvoie chez le maître à une capacité d'habiletés émotionnelles, comportementales, et même communicationnelles. Dans le contexte scolaire, c'est une compétence sociale et émotionnelle essentielle qui implique la communication efficace, l'empathie, l'écoute active, la gestion des conflits, la collaboration et la capacité de l'enseignant à construire des réseaux de soutien dans la classe. Les maîtres dotés d'une compétence relationnelle développée sont généralement capables d'établir des liens solides et harmonieux avec leurs élèves, que ce soit dans un contexte personnel ou professionnel. Ils sont aptes à comprendre les émotions et les besoins des apprenants, à exprimer clairement leurs

propres sentiments et opinions, et à résoudre les problèmes de manière constructive.

Pour développer la compétence relationnelle chez l'enseignant, le formateur doit travailler sur sa communication interpersonnelle, l'amener à adopter une attitude ouverte et respectueuse envers les élèves, lui apprendre à gérer les conflits dans la classe et dans l'école de manière constructive, et l'aider à cultiver l'empathie et la compréhension envers les différents points de vue qui émergent dans la classe. Dans cette perspective, la question est de savoir comment les interactions dans le duo accompagnant/accompagné favoriseraient-elles des compétences relationnelles chez les futurs enseignants. Lors des stages, ne confine-t-on pas les EM à travers un mimétisme méthodologique qui rend monotones et vides les interactions plutôt que d'inciter à l'acquisition de compétences relationnelles ? Les formateurs ne se focalisent-ils pas trop sur les approches transmissives au point de se dérober aux fondements relationnels des maîtres avec leurs élèves ? Comment former les enseignants de sorte qu'ils puissent construire en stage, chez leurs élèves, des interactions positives et s'inscrire ainsi dans la perspective d'acquisition de compétences relationnelles ?

Cette question de recherche nous conduit à émettre deux hypothèses principales. D'une part, le duo EM / MF révèle de multiples tensions, pressions et contraintes chez les futurs enseignants. D'autre part, cette interaction dans le duo peut tout de même engendrer une relation positive pouvant constituer un levier de dépassement des obstacles et d'acquisition de compétences relationnelles chez les enseignants. Plus spécifiquement, nous cherchons, en premier lieu, à voir les caractéristiques et les enjeux de la relation d'accompagnement professionnel vécue dans le duo EM / MF, et en second lieu, à décrire ses effets positifs et négatifs sur l'acquisition des compétences relationnelles chez le futur enseignant. Notre recherche qualitative et interprétative se fonde sur deux études de cas. Quant aux données recueillies, elles portent sur les entretiens auprès du maître-formateur et de l'élève-maître, des autorégulations explicites et implicites et des notes d'observation effectuées tout au long du stage pratique. Il ressort de cette analyse que même si, dans une certaine mesure, des tensions relationnelles ont été notées par les stagiaires, on observe tout de

même une relation positive qui peut constituer un levier de dépassement des obstacles et une source d'acquisition de compétences relationnelles chez les futurs enseignants.

La suite de la présente étude est organisée comme suit : la section 1 aborde le cadre méthodologique de l'étude. La section 2 présente les principaux résultats. La section 3 fait état de leur interprétation critique et des recommandations éventuelles.

1. Cadre méthodologique

Les recherches réalisées dans le champ de la relation d'accompagnement des enseignants en formation initiale s'inscrivent dans le paradigme de l'approche qualitative. Nous cherchons à analyser les interactions dans le duo « MF / EM » en mesurant ses impacts sur l'acquisition des compétences relationnelles. Notre ambition est ainsi d'avoir une plus grande maîtrise des phénomènes étudiés et des processus qui les déterminent. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait l'option d'observer les interactions et rétroactions dans deux duos « EM/MF » en plus des entretiens et des notes d'observation effectuées tout au long du stage pratique. Nous présentons le contexte et les sujets de la recherche sur lesquels s'est appuyée cette étude sur la formation initiale des enseignants avant de procéder à la description des instruments de collecte des données, de même que le déroulement des différentes étapes méthodologiques liées à cette recherche. Pour terminer, nous abordons la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques associées à l'étude.

1.1 Contexte et sujets de la recherche

Les deux duos utilisés dans le cadre de cette étude sont tirés d'un échantillon composé exclusivement d'élèves-maîtres et de maîtres-formateurs opérant au CRFPE de Dakar. La question centrale de notre recherche portant sur les effets de la relation d'accompagnement dans l'acquisition des compétences relationnelles chez les élèves-maîtres, un processus mental difficilement observable, les deux duos nous permettent donc de faire une étude approfondie des interactions et rétroactions se produisant entre EM et MF (Mattei-Mieusset et Brau-

Antony, 2016). Nous avons suivi une vingtaine de stagiaires dans les écoles d'application du CRFPE. Sur une année, ces élèves-maîtres ont réalisé trois stages de trois semaines chacun.

C'est le dernier stage (responsabilité entière) à visée pratique qui nous a permis de sélectionner deux duos au sein desquels la relation semblait particulièrement intéressante à analyser, au vu de la richesse des interactions et des rétroactions qui s'y sont déroulées. Comme l'affirme Jorro (2016), les deux duos nous permettent ainsi, de mettre en évidence les différentes catégories de compétences relationnelles émergeant de cette relation EM/MF. Nous avons suivi ces duos présentés dans le Tableau 1 durant trois semaines du mois de mai 2022, dans deux écoles d'application du CRFPE de Dakar. Des pseudonymes ont été utilisés pour chaque élève-maître et chaque maître-formateur des deux duos afin de préserver l'anonymat des personnes enquêtées et de permettre ainsi leur libre expression.

Tableau 1 : Présentation des deux duos de l'étude

	Duo Emile/Ami	Duo Marie/Ibou
EM	Emile : Elève-maître au CRFPE de Dakar, 24 ans. Le métier d'enseignant n'était pas son premier choix Titulaire d'un BTS en comptabilité, il a fait des stages en entreprise avant de réussir au concours des élèves-maîtres	Marie : Elève-maîtresse au CRFPE de Dakar, 19 ans. Elle a choisi le métier d'enseignant par vocation. Elle a réussi au concours des élèves-maîtres juste après son admission au baccalauréat.
MF	Ami : 43 ans, 23 ans d'ancienneté et 10 ans comme maîtresse-formatrice	Ibou : 32 ans, 14 ans d'ancienneté et 7 ans comme maître-formateur
Ecole/ classe	Ecole d'application Ibra Seck Cours Moyen 1 ^{ère} année (CM1) 40 élèves	Ecole d'application Tafsir Niawo Faye. Cours Préparatoire (CP) 54 élèves

Enquêtes de terrain (mai 2022, CRFPE de Dakar)

1.2. Instruments de recueil des données

Pour être cohérent avec les orientations de notre travail, et en nous fondant sur les travaux de Lejeune (2019), nous avons pris l'option de recueillir les données en observant des situations réelles d'interactions EM/MF. Le recueil des données s'est fait également, sur la base d'une entrevue individuelle semi-directive, d'observations *in situ*, car elles s'inscrivent toutes dans les mêmes formes quotidiennes de relation que les maîtres-formateurs ont l'habitude d'entretenir avec les élèves-maîtres lors des stages. L'objectif visé est de favoriser leur libre expression sur leur relation, durant l'expérience. Ces entrevues permettent par ailleurs de repérer les catégories de compétences relationnelles mobilisées dans les deux duos et la démarche utilisée par le MF.

Lors de ces entretiens, les quatre participants ont été amenés à apprécier dans le duo, de manière spécifique, les neuf catégories renvoyant à la composante relationnelle de notre étude. Il s'agit de la *confiance* propre, des *attentes et besoins* des acteurs, de la *disponibilité*, de la *communication, du partage*, de la *patience*, de *l'écoute*, du *soutien* et de *l'ouverture d'esprit*. Par la suite, nous avons sollicité de chaque participant, l'auto-évaluation, dans son binôme, de la qualité de chacune de ces catégories de la composante citées plus haut. Nous leur avons également demandé s'ils percevaient d'autres catégories relationnelles nécessaires dans le duo, et qui n'avaient pas été abordées ni par l'élève-maître, ni par le maître-formateur. Chaque entretien a duré presque une heure trente, et a été retranscrit le plus fidèlement possible.

1.3 Méthode d'analyse des données

Notre grille d'analyse comprend les catégories préétablies par le cadre retenu et d'autres catégories de la composante relationnelle qui apparaîtront tout au long de l'analyse. Par ailleurs, nous n'avons pas jugé nécessaire d'utiliser des logiciels, ni pour le codage ni pour l'analyse à cause du nombre restreint de participants. En nous fondant sur les travaux de Borges et Gervais (2015), l'analyse de contenu a été effectuée sur la base du classement du matériel dans un tableau composé de trois colonnes : les verbatims des entretiens entre EM et MF répartis dans les neuf catégories en unités d'analyse ; l'idée directrice de chaque unité d'analyse, et les compétences relationnelles

émanant de chacune des catégories de la composante relationnelle que nous avons citée.

À partir de cette première organisation de la grille, les données issues de commentaires écrits et d'une seconde série d'entrevues réalisées avec les quatre sujets sont ainsi analysées. En premier lieu, les données relatives aux catégories de la composante relationnelle ont été isolées. En deuxième lieu, les quatre participants de notre étude, de manière individuelle, ont été amenés à donner leurs impressions sur les 9 catégories préétablies. En troisième lieu, les extraits de verbatim de même que les observations faites lors des entretiens dans le duo EM/MF nous ont permis d'analyser en profondeur les données renvoyant à ces catégories de la composante relationnelle.

En résumé, lors de l'entretien avec chaque membre des deux duos, les différentes catégories de compétence professionnelle qui ressortaient comme essentielles après le début de cette recherche ont été présentées. Ces quatre participants ont ensuite été invités à classer ces 9 catégories dans leur ordre de priorité, c'est-à-dire de celle qui a le plus d'importance, à celle qui en a le moins. Les personnes interrogées ont donc classé les concepts proposés dans l'ordre qui leur convenait le mieux. En terminant ce travail, il a été demandé aux participants de donner leur appréciation plus en détails, en partant de ces catégories. Stagiaires et maîtres-formateurs, ont ainsi été amenés à dire à quel point ils étaient satisfaits (ou non), et les raisons véritables qui expliquaient ce degré de satisfaction.

1.4 Le respect des valeurs et des principes de l'éthique

Les droits des quatre participants à cette étude ont été respectés. En effet, les principes d'éthique ont garanti le respect, l'empathie, le partage et la confidentialité des informations. En outre, les participants pouvaient se retirer de la recherche si toutefois ils le désiraient. D'ailleurs, les précautions prises sur le plan éthique ont été présentées aux participants lors de la sélection. Nous leur avons fait remplir et signer un formulaire de consentement qui traite des aspects liés aux risques et aux bénéfices de la recherche. Il fait mention également des mesures prises parmi lesquelles les noms d'emprunt utilisés durant l'enquête afin de respecter la protection de la vie privée des

participants tout en assurant l’anonymat et la confidentialité des données recueillies.

2. Présentation des principaux résultats

Dans cette section, les résultats issus des interactions dans les deux duos sont exposés. Pour chaque duo, nous présentons les résultats en fonction des 9 catégories de la composante. Pour ce faire, nous mettons en évidence les raisons qu’ils évoquent pour justifier les compétences acquises à partir de la relation d’accompagnement. Ensuite, nous présentons la relation de chaque cas au crible de la composante relationnelle retenue sur la base des catégories que nous avons identifiées dans nos travaux. Enfin, nous réalisons une synthèse de chaque cas, en termes de levier ou d’obstacle à l’acquisition des compétences relationnelles chez les élèves-maîtres.

2.1 Les résultats liés à la composante relationnelle dans le duo *Ibou / mari*

Le tableau 2 renseigne des compétences relationnelles acquises en regard du degré de satisfaction des partenaires du duo *Ibou / Marie*. Globalement, les deux acteurs ont la même vision des compétences développées sur chacune des catégories de la composante relationnelle.

Tableau 2 : État des catégories de la composante relationnelle chez *Ibou et Marie*

Catégories de la composante	Marie	Ibou
Confiance	TS / 1 ^{er} choix	TS / 1 ^{er} choix
Ouverture d’esprit	S / 9 ^{ème} choix	TS / 8 ^{ème} choix
Disponibilité	TS / 7 ^{ème} choix	TS / 7 ^{ème} choix
Communication, échange	TS / 2 ^{ème} choix	TS / 3 ^{ème} choix
Soutien	S / 4 ^{ème} choix	TS / 4 ^{ème} choix
Partage	TS / 6 ^{ème} choix	S / 9 ^{ème} choix
Écoute	TS / 8 ^{ème} choix	S / 5 ^{ème} choix
Patience	S / 5 ^{ème} choix	TS / 6 ^{ème} choix
Attente et besoin	TS / 3 ^{ème} choix	S / 2 ^{ème} choix

Enquête sur le terrain (Juin 2022)

* TS : Très satisfait ; S : Satisfait ; PS : Peu Satisfait ; PTS : Pas du tout satisfait

Les convergences et divergences dans les résultats de Marie et Ibou permettent de comprendre les points forts du duo (Gaspard, 2020). Les deux partenaires ont toutes les deux priorisé la *confiance*. Marie exprime dans ses réponses qu'elle a bénéficié de la confiance d'Ibou, et que cela lui a permis d'affronter le stress et d'avoir les moyens de le surmonter. On retrouve également cet aspect dans les réponses du maître-formateur, qui exprime qu'il s'est montré le plus disponible possible et a véritablement permis à Marie d'avoir confiance en elle-même et en ses propres potentialités. Cette confiance permet à la stagiaire de dérouler les séquences d'apprentissage avec beaucoup plus d'assurance.

« La confiance...oui ! J'ai d'abord cherché à la mettre en confiance (Marie)...Je lui ai dit que si elle n'a pas confiance en elle, elle ne pourra jamais faire de bonnes prestations... Au début, elle avait des difficultés pour prendre en main la classe, faute de confiance...Mais au fil du temps, elle a vaincu le stress et s'est montrée très engagée dans le travail...J'ai fait preuve de beaucoup de disponibilité à l'égard de ma stagiaire. » (Entretien avec Ibou)

La mise en confiance apparaît ainsi très fréquemment dans les verbatims recueillis lors des entretiens avec les participants de cette étude :

« Je rencontre ma stagiaire individuellement pour me présenter, la rassurer... Je tiens alors une petite conversation pré-séance avec elle afin de nous entendre sur les représentations qu'elle se fait des théories qu'elle a apprises au centre de formation et qui ont une incidence sur la pratique de classe...Je ne manque pas également de lui proposer un contrat de travail...je veux dire un plan de travail...Je me consulte avec elle afin de trouver un compromis. » (Entretien avec Ibou)

L'enseignement étant un métier interactif, il est tout à fait normal que la mise en confiance soit largement priorisée par le maître-formateur dans le cadre de la formation des enseignants. Ainsi cette *mise en confiance* constitue-elle une catégorie fortement présente et classée en

première position dans le duo Ibou/Marie. Ibou et Marie ont par ailleurs mis l'accent sur *l'écoute et la patience*. Les données récoltées chez Ibou révèlent, en effet, que la stagiaire a le sens de l'écoute, raison pour laquelle un vrai dialogue s'est installé entre lui et elle, cette dernière ayant également fait preuve de beaucoup de patience dans les activités menées avec les élèves. Ces idées émises par Ibou sont convergentes avec celles de Marie qui reconnaît dans les entretiens que le sens de *l'écoute* est fondamental chez l'enseignant. Selon elle, rien ne peut se faire dans la classe si l'on ne prend pas le temps d'écouter les élèves avec beaucoup d'attention et de faire preuve de patience.

« *Euh, l'écoute, ben... Je l'ai renforcée dans sa posture...Elle a vraiment le sens de l'écoute...Et c'est bien ! Quand les élèves s'expriment en classe, il faut vraiment les écouter avec une grande attention. Il faut surtout éviter d'être impatiente lui dit-je. Elle l'a été d'ailleurs durant tout le stage. C'est quand on est face à un obstacle en classe, qu'il faut vraiment faire preuve de patience et ne pas faire demi-tour, et de bien écouter les élèves pour trouver des pistes afin de le franchir...* » (Entretien avec Ibou)

Les autres catégories de la composante développées par Ibou sont *l'esprit d'ouverture, le sens du partage et le soutien*. Il indique que le fait que Marie ait expliqué qu'elle avait choisi ce métier d'enseignant par vocation lui a permis de développer en elle des qualités professionnelles telles que *l'ouverture d'esprit* et a été le moteur du soutien fourni et du sens du partage.

« *Je lui ai montré l'importance de l'esprit d'ouverture chez l'enseignant...Très rapidement, elle s'est imposée en classe et a très tôt montré des qualités relationnelles remarquables...Elle s'est vite intégrée et s'est mise du coup à partager ses connaissances avec moi...Elle a beaucoup soutenu les élèves en difficulté...et je m'en réjoui vraiment.* » (Entretien avec Ibou)

Le *partage* est également important pour Marie, qui aime, selon Ibou, écouter son maître-formateur lui raconter comment il réalise ses activités, les problèmes qu'il a pu rencontrer, la manière de les surmonter, etc. Ibou prétend d'ailleurs avoir fourni beaucoup de pistes à Marie, même s'il évitait de lui en donner trop afin de l'amener à pouvoir se débrouiller toute seule.

« Dès notre première rencontre, il m'avait donné un tableau de planification des activités que je devais dérouler dans sa classe, et il y avait des erreurs dans cette planification... La cohérence verticale n'était pas souvent respectée, ça n'allait pas. Et je l'avais montré à mon formateur en pédagogie générale au CRFPE qui m'a dit "tu as raison de souligner cette incohérence". Donc, j'ai attiré l'attention de mon maître-formateur sur la question. Il me dit "ah tiens ! Tu vois, c'est très bien d'avoir aussi l'avis des formateurs et de pouvoir réajuster au besoin" » (Entretien avec Marie)

En ce qui concerne la communication, elle est selon Marie la composante relationnelle la plus importante. Elle a en effet mis en évidence les échanges avec son maître-formateur, qu'elle a trouvé ouvert à la réflexion et aux critiques. Ibou exprime d'ailleurs que le fait de débattre avec sa stagiaire, lui permet de remettre en cause ses pratiques.

« Je pensais qu'il allait juste me donner du travail à faire en classe... Il me dit "j'aimerais bien que l'on discute à bâton rompu sur toutes les leçons que tu présenteras ... J'ai besoin de connaître ton point de vue". Et ça s'est passé ainsi ... Je passe beaucoup de temps chaque fois à parler avec lui, que ce soit avant ou après. Donc ... après avoir donné les leçons, à la fin de la journée, on faisait un feedback... On restait beaucoup de temps à discuter sur tout ce qui s'est passé, et tirer des conclusions pour les prochaines séances ». (Entretien avec Marie)

L'approche communicative a surtout été repérée dans les énoncés où le maître-formateur parle du contenu des différents points abordés à l'entretien post-séance avec sa stagiaire. De manière générale, son approche consiste à commencer par demander à Marie de préciser l'objectif de la leçon présentée, de le justifier et de décrire la démarche adoptée pour en déduire les fondements pédagogiques. Le but visé ici est de veiller à ce que Marie, elle-même, analyse sa pratique. Ibou l'accompagne dans ce processus en l'interrogeant. « C'est par des questions ouvertes que j'amène ma stagiaire à faire son auto-évaluation, à analyser les différentes étapes de sa leçon, à identifier les problèmes rencontrés et à rechercher les solutions appropriées. » (Entretien avec Ibou). Dans ses échanges avec Marie, Ibou fait appel à la pratique réflexive.

« Je lui demande de décrire les faits pour l'entraîner à leur extériorisation et à leur conceptualisation ... Je l'amène à préciser

l'objectif de la leçon et à le justifier afin de recueillir, d'une certaine manière, ses intentions, ses ambitions, et ce qu'elle envisageait de réaliser tout au long de ses prestations. J'essaie d'obtenir d'elle des éléments qu'elle a perçus comme positifs, des aspects qui l'ont surpris, ses malaises, ses insatisfactions, ses satisfactions et les questions qu'ils soulèvent à partir de son intervention. » (Entretien avec Ibou)

Ces propos sont perçus comme une volonté d'Ibou d'inciter Marie à analyser de manière critique les différentes étapes de son intervention. Ils montrent que le maître-formateur privilégie dans ses échanges la sollicitation réflexive. Son approche communicative est essentiellement fondée sur sa stagiaire qu'il fait réfléchir sur sa propre pratique.

2.2. Les résultats liés à la composante relationnelle dans le duo Émile/Ami

Le tableau 3 renseigne des comportements acquis en regard du degré de satisfaction des partenaires du duo Emile/Ami. Les résultats montrent que les deux acteurs n'ont pas la même vision des compétences développées sur chacune des catégories de la composante relationnelle.

Tableau 3 : Degré de développement des compétences chez Ami et Emile

Composante relationnelle	Ami	Émile
Confiance	PTS / 1 ^{er} choix	S / 1 ^{er} choix
Ouverture d'esprit	PS / 2 ^{ème} choix	PS / 8 ^{ème} choix
Disponibilité	S / 3 ^{ème} choix	PS / 3 ^{ème} choix
Communication, échange	S / 4 ^{ème} choix	PTS / 2 ^{ème} choix
Soutien	S / 5 ^{ème} choix	S / 6 ^{ème} choix
Partage	PS / 6 ^{ème} choix	S / 7 ^{ème} choix
Écoute	S / 8 ^{ème} choix	PS / 5 ^{ème} choix
Patience	S / 9 ^{ème} choix	PTS / 9 ^{ème} choix
Attente et besoin	PTS / 7 ^{ème} choix	PS / 4 ^{ème} choix

Enquête sur le terrain (Juin 2022)

* TS : Très satisfait ; S : Satisfait ; PS : Peu Satisfait ; PTS : Pas du Tout Satisfait

Nos recherches montrent que les deux partenaires, Emile et Ami, placent *la confiance* comme la catégorie la plus importante de la composante relationnelle. Toutefois, ils en ont des représentations différentes et connaissent des degrés de satisfaction opposés. Comme évoqué dans le tableau 3, Ami affirme avoir décelé chez son stagiaire une crise de confiance manifeste jusqu'à la fin du stage. Elle prétend avoir ressenti « *quelqu'un qui craint de ne pas être à la hauteur des tâches qui lui seraient confiées.* » (Entretien avec Ami). Elle explique aussi que cela a engendré le fait qu'Émile n'a pas osé lui poser des questions. Dans les énoncés recueillis, Émile confirme que c'était son premier stage pratique et qu'il n'était pas tout à fait sûr de lui tout au début, mais après il considère qu'il a gagné de la confiance au fur et à mesure que le stage se déroulait. Il prétend que grâce à Ami, il a pu surmonter le problème. À ce niveau, on se rend compte que la façon de voir les choses peut évoluer d'un partenaire à l'autre et que le fait de clarifier, dès le début, les objectifs de cette relation est essentiel dans les interactions accompagnant/accompagné.

La deuxième catégorie de la composante comportant des points de vue divergents est celle relative aux *attentes et besoins*. Si cette catégorie est très importante chez Ami, qui la place en deuxième position, elle ne l'est pas tellement chez Émile qui la renvoie au septième rang. Par contre, selon Ami, Émile n'a pas su exprimer réellement ses *attentes et besoins* pour ce stage. Elle prétend pourtant l'avoir beaucoup incité à présenter ses attentes qui, apparemment étaient floues selon elle. Pourtant, Émile estime que ses *attentes et besoins* ont été clairement exprimés, même s'ils n'ont pas réellement pris le temps de les noter sur papier de manière formelle. Selon Ami, il aurait dû commencer par clarifier ses attentes et ses besoins, et comme ce ne fut le cas, elle considère que son stagiaire ne sait pas réellement ce qu'il veut dans ce stage. Ce n'est par contre pas le point de vue d'Émile, qui pense qu'Ami, en tant qu'enseignante expérimentée devait prendre le temps de définir le rôle de chacun, et d'exprimer d'abord ses attentes avant de connaître celles de son stagiaire. Il juge qu'il n'y a pas eu véritablement de contrat de confiance au début du stage pratique.

« Mes attentes c'est qu'il s'implique dans les activités, et qu'il fasse preuve d'abnégation et de persévérance dans la pratique de classe et qu'il m'interpelle sur les questions qui lui semblent fondamentales... En fait, quand j'ai un stagiaire, je m'attends à ce qu'il soit dégourdi et non paresseux. Et bien... évidemment de préparer tous ses cours... et être prêt à les reprendre si cela ne marche pas... Bref...Il faut être à jour sur tous les travaux de classe, assumer ses responsabilités. » (Entretien avec Ami)

Parmi les catégories qui présentent des divergences entre Ami et Émile, on retrouve la *disponibilité*, le *sens du partage et de la communication*. La catégorie *disponibilité* ne semble a priori pas être un problème pour Ami et Émile. En effet, selon Ami, Émile a quand même fait preuve de disponibilité durant tout le stage. Elle prétend donc être satisfaite car elle estime avoir été à son tour très disponible à l'égard de son stagiaire, en étant toujours à ses côtés et en essayant autant que faire se peut de répondre à ses préoccupations. Par contre, pour Émile, la maîtresse-formatrice n'était pas toujours prompte à répondre à ses questions. Il affirme que beaucoup de ses interrogations n'ont pas trouvé de réponses et que le fait qu'Ami lui renvoyait à chaque fois la question le mettait dans une situation embarrassante. Pour la catégorie *le sens du partage*, les énoncés recueillis des deux partenaires du duo sont assez différents. En effet, Ami dit avoir partagé tous ses savoirs et documents, mais reconnaît tout de même qu'elle ne l'a pas été tous les jours car elle manquait de temps. En outre, elle ne disposait pas de moyens pour lui faire des copies de ses documents. Quant à Émile, il n'a pas vécu les choses de la même façon. Il estimait qu'il n'avait pas beaucoup à partager d'autant plus qu'il se sentait novice dans le métier.

Pour ce qui concerne *la communication*, Ami considère qu'elle s'est nettement améliorée dès que le stagiaire a rencontré quelques difficultés au cours de son stage. Il a commencé à engager des discussions avec elle. Émile conclut cette *communication* en estimant que sa maîtresse-formatrice était trop souvent pressée de rentrer, et organisait rarement des feedback sur les leçons déroulées.

« Après avoir observé la leçon, ben ...je lui montre les imperfections et lui propose... euh des solutions efficaces compte tenu de mon expérience. Et d'ailleurs, je lui remets ensuite mes fiches de préparation afin qu'il s'en inspire. Comme le stage ne dure qu'un

mois, il faut aller vite...Je lui donne le maximum d'informations...C'est mieux que d'engager des discussions qui tirent en longueur...Je réponds aussi à ses questions » (Entretien avec Ami)

Ainsi Ami s'inscrit-elle dans une communication verticale fondée sur la logique de transmission de connaissances, procédés et méthodes pédagogiques, à l'image des relations professionnelles qui ont jadis prévalu entre inspecteurs de l'enseignement et enseignants au Sénégal. Malgré les divergences notées, les deux acteurs du duo sont d'accord sur les catégories de la composante portant sur *l'écoute attentive, le soutien mutuel, la patience, et l'ouverture d'esprit*. Dans les énoncés, on repère des propos des deux partenaires relatifs à *l'écoute attentive* et à *l'ouverture d'esprit*. Ainsi, par exemple, Ami a, quand bien même, écouté Émile faire part de ses difficultés. Elle a fait preuve d'une certaine ouverture d'esprit et a pris le temps de discuter longuement avec lui des difficultés rencontrées même si cela a été rapide. Émile, lui, a porté une attention particulière aux interventions de sa maîtresse-formatrice.

« *Le soutien mutuel, c'est essentiel... Il est réciproque dans le duo. En fait, Émile m'a aidé dans beaucoup d'aspects de la leçon de par ses questions... Un cours ne peut jamais être parfait, avec le temps, on tombe vite dans une routine et, en plus, il y a des choses qu'on oublie, ou qu'on ne fait pas correctement... parce qu'on est en retard et en retrait des évolutions de la pédagogie...* » (Entretien avec Ami)

La catégorie *communication* entre les deux acteurs du duo a bien fonctionné, même si Émile émet quelques réserves quant à la manière de communiquer d'Ami, qui semble aller un peu trop vite dans les explications. Il dit néanmoins s'être adapté au débit rapide de sa maîtresse-formatrice. Émile avait fini par comprendre la manière dont elle s'exprimait, ce qui a facilité les échanges entre eux. Il aurait quand même préféré qu'Ami se montre plus efficace dans ses rétroactions.

« *Elle était spontanée, il n'y a aucun doute. Elle allait directement au but, elle ne se gênait pas pour dire ce qu'elle pensait... Mais elle me critiquait beaucoup plus qu'elle ne me faisait de compliments... Mais enfin on se comprenait bien quand même. Et je pouvais l'appeler quand j'avais besoin d'elle, même en dehors des heures de cours ...bien que je n'aime pas trop la déranger après la classe. Donc, je m'étais vite adapté à elle.* » (Emile - Entretien)

Ami semble très bien apprécier les échanges dans le duo. Elle estime avoir eu l'occasion d'exprimer ses sentiments et soutient que les discussions ont été très intéressantes. Elle pense que c'est dû au fait que son stagiaire pose beaucoup de questions et réfléchit constamment sur ses actions.

3. Discussion

Les deux duos analysés dans le cadre de cette recherche ont pu permettre d'éprouver les catégories de la composante relationnelle proposées, pour appréhender les compétences émanant de la dynamique de la relation établie entre le maître-formateur et l'élève-maître. Le duo Marie/Ibou permet de relever quelques compétences relationnelles émanant de cette interaction. En premier lieu, la *disponibilité* et la mise en *confiance* de la stagiaire par le maître-formateur qui a pris le temps de concevoir un plan de travail pour le stage pratique permet à la future enseignante de connaître les postures à adopter devant les élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il y a également le *soutien* apporté par Ibou en fonction des *attentes et besoins* de sa stagiaire, permettant ainsi à cette dernière d'avoir les compétences relationnelles nécessaires à la pratique de classe.

En deuxième lieu, la qualité de leurs échanges réalisés dans une approche communicative fondée sur la réflexivité pédagogique (Perrault et Levène, 2017) a permis à la stagiaire de réfléchir sur sa propre pratique, de prendre des initiatives, de trouver des solutions aux difficultés rencontrées et construisant ainsi une compétence réflexive (Thiébaud et Vacher, 2020). Les entretiens postséances organisées après les prestations de la stagiaire ont permis à cette dernière de discuter de sa pratique et de dissiper le doute qui est tenté de s'installer très souvent dans l'esprit de l'enseignant débutant. En troisième lieu, ce métier d'enseignant choisi par vocation chez Marie a permis de développer en elle des qualités professionnelles telles que *l'esprit d'ouverture* et a été le moteur du *soutien* mutuel et du sens du *partage* dans la relation d'accompagnement.

Les interactions dans le second duo Emile/Ami révèlent beaucoup de divergences. Alors que le stagiaire prétend avoir gagné en confiance

au fur et à mesure que le stage se déroulait, la maîtresse-formatrice déplorait une crise de confiance chez le stagiaire qui, selon elle, l'empêchait d'être à la hauteur des tâches qui lui sont confiées. Lors de la première rencontre, l'image de quelqu'un qui craignait de ne pas être à la hauteur qu'il a directement donnée à sa formatrice n'a pas conduit celle-ci à avoir une représentation positive des qualités d'Émile. Or c'est dès le premier contact que la relation se construit positivement et favorise l'acquisition de compétences chez le stagiaire par le biais du questionnement, de la valorisation et du soutien du maître-formateur.

Dans cette perspective, le stagiaire prend confiance de ses potentialités et se sent soutenu dans l'exercice du métier. Ainsi, au fil du temps, convaincue des qualités de l'élève-maître, la formatrice se démarque et laisse le stagiaire prendre ses responsabilités et agir en autonomie dans la classe (Vriet, 2018). Cette marque de confiance est, par contre, considérée par Émile comme de l'indisponibilité chez la formatrice plus qu'une marque de reconnaissance de ses compétences professionnelles. L'approche transmissive développée, la directivité dont elle a fait montre et le manque de communication et d'explicitation des attentes et des objectifs de chacun a considérablement entamé l'acquisition des compétences relationnelles chez l'élève-maître.

En référence aux travaux de Bonnelle (2014), une étude approfondie de la catégorie *communication* dans le duo Émile/Ami montre que la maîtresse-formatrice ne cherche pas à installer une discussion avec sa stagiaire, à l'inviter à un débat constructif, à l'image des inspecteurs de l'enseignement élémentaire, qui s'attellent plutôt à des tâches de contrôle pédagogique. En effet, les résultats ont montré qu'Ami se contente d'un exercice d'évaluation dont la forme la plus courante se réduit à des questions/réponses, des consignes, des prescriptions ou des recommandations. La réflexivité pédagogique est un outil privilégié qui rend l'accompagnement du maître-formateur plus pertinent. Elle aurait dû, comme dans le duo Ibou/Marie, utiliser la pratique réflexive afin d'amener l'accompagné à réfléchir sur sa propre pratique et à chercher lui-même des procédures de résolution des problèmes pédagogiques.

Perrenoud (2001) ajoute que cette sollicitation réflexive conduit à faire réfléchir le stagiaire, à prendre en compte ses *attentes et ses besoins*. C'est cette approche qui a fait défaut dans la relation d'accompagnement du duo Ami/Émile. Les objectifs d'Ibou s'inscrivent quant à eux dans une volonté de favoriser l'autonomie de pensée et d'action (Derobertmasure, 2012) chez sa stagiaire qu'il jugeait apte à prendre en charge la classe. Par contre, dans le duo Ami/Émile, les insuffisances dans l'approche communicative n'ont pas permis de développer la réflexivité pédagogique dans les entretiens postséances. Tout compte fait, la contractualisation, c'est-à-dire l'annonce des attentes et objectifs de chaque acteur est un instrument d'une haute portée pour rendre efficace la relation d'accompagnement. Elle permet le développement professionnel de l'élève-maître dans le contexte de la classe. Ainsi des composantes telles que la *disponibilité*, *l'écoute*, *la patience* et *l'ouverture d'esprit* des deux acteurs constituent-elles manifestement une condition nécessaire à l'acquisition des compétences relationnelles chez le futur enseignant.

Conclusion

Cette étude relative à l'étude des compétences relationnelles développées dans le duo maître-formateur/élève-maître avait pour but d'analyser la relation d'accompagnement en stage pratique des enseignants. Elle cherchait également à voir si ce dispositif de formation, né pour des raisons d'efficacité pouvait véritablement servir de levier pour favoriser l'acquisition de compétences relationnelles chez le futur maître. Pour ce faire, l'approche qualitative a été entreprise à travers deux études de cas. Des données liées à la composante relationnelle avec 9 catégories que sont : *la confiance*, *l'ouverture d'esprit*, *la disponibilité*, *la communication*, *le partage*, *le soutien*, *l'écoute*, *la patience*, *l'attente* et *le besoin* ont été recueillies à partir de l'observation des interactions et rétroactions dans les deux duos accompagnant/accompagné en plus des entretiens et des notes d'observation effectuées tout au long du stage pratique dans les deux écoles d'application concernées.

Cette relation d'accompagnement permet une prise de confiance des élèves-maîtres qui collaborent régulièrement avec le maître-formateur

et qui font preuve de réflexivité dans la pratique. C'est une occasion de conforter le stagiaire qui se sent ainsi suivi en stage dans ses pratiques. Les résultats de nos recherches ont montré que beaucoup de débutants sont en phase de socialisation professionnelle et se sont insérés harmonieusement dans le milieu du travail grâce à la disponibilité du maître-formateur qui a su également tenir compte des attentes et besoin du stagiaire. Il est donc logique que ces futurs enseignants portent une attention particulière aux formateurs qui leur apportent tout leur soutien et juger ainsi de la qualité du travail qu'ils effectuent en classe, partager en même temps leur vision de la pratique du métier se caractérisant par *une écoute attentive* et un *esprit d'ouverture* sans faille.

La relation d'accompagnement permet aux stagiaires de trouver des réponses à leurs préoccupations qui ont moins porté sur la didactique que sur la pédagogie générale. En effet, ce sont plutôt l'Approche Par les Compétences (A.P.C.) et la pédagogie de l'intégration, en vigueur au Sénégal, qui ont surtout capté l'attention de la majorité des élèves-maîtres lors des stages. Même si des difficultés ont été rencontrées par certains maîtres-formateurs dans leurs rapports tendus avec les élèves-maîtres, on ne peut nier l'intérêt du duo dans la mesure où il a répondu aux préoccupations de la majorité des acteurs pour lesquels il a été mis sur pied, et a contribué à l'amélioration de la qualité de la formation.

En définitive, même si cet échantillon de deux duos ne permet pas de généraliser nos résultats, la présente recherche ouvre quand bien même des perspectives prometteuses pour la formation à l'accompagnement, notamment l'importance de l'annonce des attentes, des intentions dès le début du stage et de la pratique de la sollicitation réflexive dans les entretiens postséances.

Cette recherche montre également toute la complexité de la relation d'accompagnement en stage pratique (Arpin et Capra, 2008). Elle invite par ailleurs à prendre conscience des rapports souvent tendus, des tensions et des crises qui sous-tendent les interactions professionnelles dans ce contexte particulier des stages pratiques, et qui peuvent constituer, dans une certaine mesure, un frein à l'apprentissage de l'élève-maître. Il faut également noter que la mobilisation des ressources professionnelles des stagiaires passe par la mise en valeur de leur compétence qui constitue un autre support de

développement professionnel et d'intégration progressive dans le métier. Finalement, on se rend compte que cette fonction de maître-formateur dans les CRFPE n'est pas facile. Par conséquent, leur formation devient une exigence pour leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la construction de relations efficaces fondées sur la sollicitation réflexive, dans une perspective de développement professionnel des élèves-maîtres.

Références bibliographiques

Arpin Lucie et Capra Louise (2008), *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière Éducation.

Bonnelle Sylvie (2014), « À quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant? », *Revue d'analyse de pratiques professionnelles*, 8 (4), pp.4-11.

Borges Cécilia et Gervais Colette (2015), « L'analyse des pratiques et l'approche de l'argumentation pratique : un dispositif de formation et de transformation », *Recherches en éducation*, 7 (24), pp.27-40.

Charlier Évelyne et Biémar Sandrine (2012), *Accompagner : un agir professionnel*, Bruxelles, De Boeck.

Correa Molina Enrique et Gervais Colette (2008), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Colognesi Stéphane, Ayiror Yves et Van Nieuwenhoven Catherine (2018), « Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? », *Phronesis*, 7(4), pp.36-48.

Derobertmeasure Antoine (2012), *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité. Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Mons.

Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014), *Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE*. Dakar, Éditions MEN.

Gaspard Claude (2020), « L'étude de cas: Qu'est-ce-que c'est? », Dans <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-de-cas/>. Consulté le 3 mars 2023.

Jorro Anne (2016), Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré, *Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 4(38), pp.114-132.

Lejeune Christophe (2019), *Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

Mattei-Mieusset Claire et Brau-Antony Stéphane (2016), « Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants : analyse de l'activité réelle du maître de stage », *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), pp. 149-173.

Paba Jean-François (2017), *Guide pratique 2016/2017 sur l'Approche Par Compétence*, Marseille, Presses Universitaires de Marseille.

Paul Maeta (2016), *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.

Perrault Bruno et Levène Thérèse (2017), « Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto évaluation du niveau de maîtrise professionnelle », Dans *Former, accompagner et évaluer les pratiques: tension et enjeux en situation d'alternance*. Strasbourg, Actes du 4e colloque du gEvaPE, Lausanne Bernard André, Gremion Christophe et Zinguinian Méliné (dir.), IFFP, p.82-86.

Perrenoud Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.

Thiébaud Marc et Vacher Yann (2020), « L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité », *Revue d'analyse de pratiques professionnelles*, 3 (18), pp. 43-69.

Van Nieuwenhoven Catherine et Colognesi Stéphane (2015), « Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage », *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), pp.103-121.

Viau-Guay Anabelle (2014), « L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement », *Activités*, 11(2), pp.88-111

Vivegnis Isabelle (2018), « Des conceptions aux postures d'accompagnement. Réflexion pour la formation initiale », Dans *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*, Québec, Dufour France, Portelance Liliane, Van Nieuwenhoven Catherine et Vivegnis Isabelle (dir.), Presses de l'Université du Québec. pp.53-69.

Vriet Stéphane (2018), *Les pratiques des formateurs dans l'usage de la simulation pour la construction des compétences prescrites par un référentiel de certification*. Mémoire de Master, Université de Reims.