

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°6, Décembre 2023

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Sommaire

La formation professionnelle initiale des enseignants : analyse de la satisfaction des stagiaires de l'ENS Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA/SAGNON et Amadou TAMBOURA.....	1
Entre aspirations et injonctions dans le champ social et médico-social en France : enjeu social, éducatif, pédagogique et de professionnalisation après la loi 2002-02 du 02 janvier 2002 Robert Messanh AMAVI	10
Factors affecting the effectiveness of novice EFL teachers' transition in Niger Hamissou OUSSEINI.....	24
Danse Hip Hop et Mieux-être de jeunes en contexte éducatif de vulnérabilité Sabine THOREL-HALLEZ	37
La problématique des méthodes actives sur la fonction enseignante Seydou SOUMANA et Moustapha MOUSSA.....	48
L'usage de la communication non verbale dans le processus d'enseignement /apprentissage à l'école primaire Joseph Dougoudia LOMPO et Boukaré SAWADOGO.....	60
Matières enseignées, expériences d'enseignement et gestion de la violence des élèves par les enseignants : cas du Lycée Moderne Belleville Bouaké Moustapha SYLLA, ...	71
Abord psychodynamique et psychopathologique du trouble énurétique secondaire chez les enfants Joël-Christopher BOLOMBO BAENDE, Sunga Sunga BECKER et Florentin AZIA DIMBU.....	80
La violence genrée entre élèves à l'école élémentaire : un malaise scolaire et une entrave au droit des filles et des garçons à l'instruction formelle en côte d'ivoire Armél Kouamé KOUADIO, Martine GOUDENON épouse BLEY et Rodolphe Kouakou MENZAN.....	93
Stratégie d'implantation d'un service de pédagogie universitaire dans une université africaine : cas de l'université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire) Kobena Séverin GBOKO, Nomansou Serge BAH et Moussa KONE.....	106
Difficultés liées aux mathématiques dans l'apprentissage aux métiers du bâtiment au sein du lycée professionnel industriel de Gagnoa (Côte d'Ivoire) Gbomené Hervé ZOKOU, Sinaly TRAORÉ et Sonzaï Bertrand TIËOU.....	117
Les revers de l'évolution technologique en éducation : autopsie du déclin de l'émission radiophonique « la voix de l'enseignement » au Niger Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE.....	127
Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? Margarita LOPEZ MENDEZ	139

Entrer en formation au métier d'enseignant à l'Ecole Normale Supérieure : contexte et logiques de décision au Burkina Faso	
Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO	152
Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement	
Armel NGUIMBI	164
Analyse du dispositif pédagogique du soutien scolaire privé	
Adama KÉRÉ	176
Sexe et perception de la relation enseignante des élèves de la 6e année de l'académie d'enseignement de Bamako rive droite	
Soumaïla COULIBALY, Moctar SIDIBÉ et Jacques Mawé DAKOUO.....	186
L'enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l'École normale supérieure (ENS) de l'université Marien Ngouabi (République du Congo)	
Solange NKOULA-MOULONGO	194
Rentabilités des études et choix de formation professionnelle chez les élèves et leurs parents : cas de deux écoles professionnelles de la région de la Boucle du Mouhoun (Burkina Faso)	
Marcel ZERBO	202
Pratiques professionnelles des moniteurs d'auto-écoles et satisfaction des candidats au permis de conduire au Burkina Faso	
Simon Pierre TIBIRI.....	212
Les épreuves de géographie au Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Burkina Faso : la question de la qualité au cœur d'une réflexion didactique	
Éric Walièma SOMÉ et Janvier ZOUGMORE	222
Analyse de l'appui de la coopération Suisse à l'éducation non formelle au Burkina Faso	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO.....	233
La construction du langage en CP à Libreville : vers le modèle d'échanges autour d'artefacts	
Olga Thérésia NZEMO BIYOGHE	244

Critique sur la prise en charge des TICS dans la supervision de stage professionnel en enseignement

Armél NGUIMBI, École Normale Supérieure (Gabon)

E-mail: nguibis62@gmail.com

Résumé

Le présent article expose une réflexion critique sur la communication pédagogique à distance à propos de la supervision du stage professionnel initial en enseignement. Son objectif est de tempérer l'optimisme qui accompagne la formation à distance. En tirant, d'une part, un parallèle entre les deux modes de communication pédagogique, le présentiel et le virtuel, le naturel et l'artificiel et, d'autre part, en examinant les caractéristiques spécifiques du stage en enseignement et les fondements structurels de la pédagogie scolaire, reposant à la fois sur une technologie matérielle et immatérielle, cette contribution interroge la capacité des TICS à rendre entièrement opérant le stage professionnel pratique en enseignement. Tout en reconnaissant les apports novateurs inestimables des TICS à l'éducation et à la formation, l'étude est parvenue à démontrer que, malgré ses atouts indéniables, la formation à distance, en évacuant les relations humaines, qui sont le fondement même du stage en enseignement, ne peut complètement prendre en charge celui-ci. Ce qui amène à conclure que la formation à la profession enseignante risque de pâtir durablement si elle est exclusivement pratiquée en mode virtuel.

Mots-clés : Critique, prise en charge, TICS, supervision, stage en enseignement.

Abstract

This article presents a critical reflection on distance pedagogical communication in relation to the supervision of the initial professional teaching placement. Its aim is to temper the optimism that accompanies distance learning. By drawing parallels between the two modes of pedagogical communication, face-to-face and virtual, natural and artificial, and by examining the specific characteristics of the teaching placement and the structural foundations of school-based pedagogy, based on both tangible and intangible technology, this contribution questions the capacity of ICTs to make the practical professional teaching placement fully operational. While acknowledging the invaluable innovative contributions of ICTs to education and training, the study has succeeded in demonstrating that, despite its undeniable advantages, distance learning, by neglecting the human relationships that are the very foundation of the teaching placement, cannot fully take charge of it. This leads us to conclude that training for the teaching profession risks suffering permanently if it is practised exclusively in virtual mode.

Key words: Criticism, empowerment, ICTs, supervision, teaching practice.

Introduction

Il existe de nos jours, et de façon plus accrue pendant l'intrusion du coronavirus et ses mesures barrières, deux modes de passation de la formation et des actes professionnels. L'un s'exécute en présentiel, l'autre en distanciel. Face aux nouveaux défis qu'a imposés la Covid-19 à l'humanité, les systèmes de formation se sont réinventés pour s'adapter aux transformations dictées par cette pandémie. Des nouvelles pratiques professionnelles se sont imposées au monde du travail en général et particulièrement à celui de l'éducation et de la formation. Tous les acteurs en charge de la formation savent la place centrale qu'occupe le stage pratique dans le processus de formation. Selon J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (2012, p. 3), le stage est

considéré comme la pierre angulaire de la formation à visée professionnelle. Le stage supervisé constitue fréquemment la première occasion véritable pour le futur maître de se mettre dans la peau d'un enseignant et de commencer à réfléchir comme lui, de se confronter à de véritables problèmes d'apprentissage et d'enseignement.

Période d'immersion en milieu professionnel, le stage a pour but de donner au stagiaire l'occasion de faire les premiers pas dans le milieu professionnel, de comprendre et d'apprendre à exécuter les tâches. Le futur employé met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'être opérationnel dès sa prise de service. C'est le temps pendant lequel il s'initie à l'utilisation des outils dédiés aux tâches de l'enseignement. Il découvre les codes de sa future profession, la culture et les mécanismes de fonctionnement de celle-ci, l'environnement professionnel et les acteurs qui y travaillent. Le stage est un lieu d'approfondissement et d'application des connaissances sur un métier. Il permet d'en apprendre davantage en dialogue les savoirs théoriques appris à l'université ou dans une école de formation professionnelle à la réalité du terrain (M. L'Hostie et F. Guillemette, 2011).

C'est ici que s'opère le mouvement transpositionnel des savoirs savants intériorisés, en savoirs pratiques ou d'expérience. Ainsi que le rappelle J.-P. Darré (1999), ces savoirs d'expérience sont au cœur de la connaissance pour l'action. Ils s'acquièrent en s'appuyant beaucoup sur l'observation. Autrement dit, le stage permet d'apprendre en regardant, mais aussi en questionnant la pratique. Ainsi, le stagiaire établit-il progressivement une sorte d'osmose avec sa profession qui s'effectue à travers l'analyse réflexive des activités de son encadreur et le rend capable d'exprimer ses réflexions et de se positionner par rapport à ces pratiques (D.-A. Schön, 1983 ; A. Giddens, 1987 ; M. Altet, 1994). On comprend donc que le stage, lieu où la professionnalité se construit (R. Bourdoncle, 1991, I. Plazaola Giger & K. Stroumza, 2007), permet une véritable intégration dans le milieu professionnel et offre un enrichissement sur le plan identitaire. C'est là le fond commun à tous les stages de formation. Ils donnent au stagiaire l'occasion de s'imprégner des joies et des servitudes du monde du travail.

Mais de 2020 à 2022, une maladie planétaire est venue bouleverser les habitudes en introduisant des nouvelles formes de rapports humains, notamment en formation professionnelle. Au regard des contraintes liées au confinement et aux mesures dites de « distanciation sociale », il était à craindre que le stage en enseignement en pâtisse durablement et compromette l'efficacité de la formation. Pour pallier ce qui apparaissait comme un handicap majeur dans le cursus normal d'une formation, le numérique est venu à la rescousse. Son utilisation s'est opérée, non seulement dans le télétravail en général, mais aussi particulièrement dans le télé-enseignement. C'est le lieu et l'occasion de jeter un regard sur cette forme de communication pédagogique présentée comme une alternative à l'enseignement traditionnel. La discussion que nous proposons se veut une réflexion critique sur les apports des TICs à la formation professionnelle enseignante, notamment la supervision ou l'accompagnement des apprenants-enseignants ; et qui dit réflexion critique, dit prise de position subjective. Nous formulons donc l'hypothèse que, malgré leur fulgurant développement, les TICs ne peuvent assurer entièrement la supervision du stage professionnel en enseignement. La présente réflexion a pour objectif de questionner, du moins de tempérer, l'optimisme outrancier qui accompagne la formation à distance, avec en toile de fond la question suivante : le numérique peut-il assurer pleinement l'accompagnement ou la supervision du stage en enseignement ?

Pour répondre à cette préoccupation centrale, nous comptons d'abord faire un exposé sur les avancées en termes de formation à distance. Nous abordons ensuite les deux formes de communication pédagogique que sont l'enseignement en présentiel et celui pratiqué à distance. Puis, nous enchaînerons avec l'exposé des caractéristiques de ce que l'on nomme supervision ou accompagnement du stage professionnel en enseignement. Les constats qui en découleront, établiront la spécificité de la passation d'un stage professionnel en enseignement que nous

confronterons à l'accompagnement du stagiaire en enseignement via le numérique. Enfin une discussion, d'où émergera notre point de vue, clôturera le présent article.

1. La formation via le numérique

Divers travaux ont montré l'importance du numérique en stage pratique. Suivant certains auteurs (J. C. Amy, 2018 ; M. Petit, C. Gagnon, 2021 ; L. Dionne, 2020 ; Y. Felahi & N. Saqri, 2021), le numérique en général garantit le développement des compétences professionnelles par son potentiel porteur d'autres possibles pédagogiques. Pour ces auteurs, la télé supervision a les mêmes avantages que la supervision des stages en présentiel et permet une économie de temps et d'argent. Autrement dit, en utilisant des technologies comme Moodle, les logiciels de web conférence comme Zoom, VIA, Skype, Messenger et autres sites de partage collaboratif comme One Drive, Google Drive, Doodle, etc., les problématiques liées à la passation d'un stage en enseignement ne se poseraient pas. Tous les acteurs associés à l'accompagnement des stagiaires exerceraient, au moyen de ces outils numériques, une médiation théorie/pratique et collaboreraient à distance avec les milieux de stage, en menant facilement leurs activités de formation professionnelle de manière efficace.

Il est donc dit que le numérique donnerait des multiples possibilités de travail et d'apprentissage aux formateurs et aux stagiaires. Les stagiaires en tireraient un profit immense en termes de gestion du temps, ainsi que l'adaptation des apprenants à tous les rythmes de travail. Un apprentissage en ligne bien conçu, aurait surtout l'avantage d'une meilleure communication et d'une assimilation améliorée des connaissances, grâce à des supports variés déjà cités, tout comme les didacticiels et autres canaux tels que la télévision, les téléphones Android, etc. Les mêmes auteurs vont plus loin dans leurs éloges au e-learning, en offrant des pistes de réflexion mettant en œuvre un dispositif de supervision de stage où seraient garanties les rétroactions entre les acteurs connectés. Avec le web supervision, le stagiaire évacue le stress en ayant l'illusion d'apprendre sans être observé, les échanges entre le superviseur et le stagiaire pouvant s'opérer spontanément, par le fait que la personne superviseuse entre en contact facilement avec ses stagiaires ; ce qui favoriserait les discussions. Le stagiaire recevrait rapidement les commentaires sur ses prestations, pour être en mesure de les ajuster au fur et à mesure (L. Dionne & M. Petit, 2020). De cette façon, le superviseur montrerait de l'engagement, et donc, sa disponibilité pour ses stagiaires. Il assurerait des suivis réguliers, en prenant en compte les contextes de pratique et personnaliserait l'accompagnement, ce qui créerait des liens de confiance entre les formateurs et les formés. Enfin, les relations humaines seraient prises en compte. Les machines favoriseraient l'établissement des interactions entre les protagonistes en développant des liens significatifs lors d'une supervision à distance.

Au regard des arguments présentés en faveur de la supervision numérique du stage en enseignement, la formation traditionnelle apparaît comme une mécanique inutile, du moins relative, grâce aux nouvelles conceptions de l'enseignement et de la formation. Vue ainsi, la présente réflexion peut paraître comme une sortie inutile, de par facture ordonnée, voire inattaquable. Pourtant bien des questions surgissent sur la prise en charge du stage en enseignement via le numérique. Pour mieux cerner la problématique de la supervision à distance du stage en enseignement, il nous paraît utile de faire un détour par les deux formes de communication pédagogique pour aider à prendre une position éclairée.

2. La communication pédagogique en présentiel et à distance

Les métiers de la communication ne concernent pas uniquement les professionnels des médias, les spécialistes de l'événementiel, les publicitaires, les politiques, etc. La profession enseignante peut aussi être classée parmi les métiers de la communication, à partir du moment où celle-ci appelle des échanges entre les acteurs dans un établissement de formation, surtout dans une salle de cours. En classe l'enseignant parle, les apprenants aussi. C'est le propre de la

communication pédagogique, sans laquelle l'enseignement n'existerait pas. Si autrefois la communication en classe se réalisait exclusivement en présentiel, aujourd'hui, par les bouleversements qui interviennent dans un monde mutant, elle emprunte d'autres canaux, particulièrement le numérique. Mais en quoi consiste chacun de ces modes de communication pédagogique ?

2.1. La communication pédagogique en présentiel

Suivant M. Tardif et J. Mukamurera (1999), l'École existe dans sa structure actuelle, depuis quatre ou cinq siècles. Elle a toujours représenté un espace de formation qui s'est consolidé et répandu par le biais de l'obligation scolaire et la démocratisation de l'enseignement. « Sa structure organisationnelle repose sur un dispositif institutionnel qui s'appuie sur une occupation spatiale et temporelle qui le distingue des autres espaces sociaux au sein duquel les apprenants sont soumis à un long processus d'enseignement et d'apprentissage » (M. Tardif et J. Mukamurera, 1999, p. 6).

À l'intérieur des espaces plus ou moins fermés que l'on nomme habituellement « classe », se déploie le travail des formateurs conçu comme un échange dynamique en face à face avec les apprenants. Les premiers, pour faire passer l'apprentissage, font appel à une technologie entendue comme « l'ensemble de moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leurs fins dans les activités de travail scolaire avec les élèves » (M. Tardif et J. Mukamurera, 1999, p. 6). Ces moyens que le formateur met au service de son activité sont désignés, selon les mêmes auteurs, sous le vocable globalisant de « pédagogie ». La technologie pédagogique se présente en deux composantes distinctes mais complémentaires. Une composante regroupant les moyens matériels physiques, c'est-à-dire palpables, renfermant à la fois les outils de l'ancienne technologie, soit les auxiliaires pédagogiques que sont livres, cahiers, manuels, craie, tableau noir, stylos, équerre, compas, etc. L'autre composante concerne tout ce que l'on peut qualifier de technologie immatérielle ou invisible, correspondant à « l'ordonnancement de rapports sociaux et à l'organisation symbolique de l'enseignement » (M. Tardif et J. Mukamurera, *ibid*) à l'intérieur de la classe. Entrent en jeu dans cette composante, d'abord la langue avec laquelle l'enseignant médiatise ses enseignements, ensuite les théories et les méthodes ou stratégies qui permettent à l'enseignement de se déployer ; enfin le jeu des interactions collectives et personnalisées qui établissent une filiation affective entre le formateur et les formés. Ces interactions sont médiatisées par une activité communicationnelle intense et permanente se déployant dans un circuit didactique triangulaire, du formateur vers le formé et vice versa, du formé vers le formé, où entrent aussi en jeu, les croyances, la personnalité même du formateur et des apprenants. C'est ce mouvement qui caractérise la pédagogie scolaire où la communication et les interactions humaines (maître/élèves et élève/élève) jouent un rôle primordial. La communication pédagogique amène le formateur à endosser trois figures correspondant aux trois théories d'enseignement que distingue G. Leclercq (2001, p. 226), à savoir « la théorie *explicative*, celle dite *appropriative* et *dialogique* ». Selon cet auteur, en appliquant l'une ou l'autre de ces théories, le formateur devient tour à tour « orateur », « jardinier » et « interprète ». Dans le premier cas, « le formateur souhaite instruire un « élève », [en pensant] que former *c'est expliquer quelque chose à quelqu'un* ». Dans la deuxième posture, « former c'est mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui-même », tandis que dans la troisième posture « former, c'est favoriser l'auto transformation du savoir avec un autre ».

On se rend bien compte que la communication pédagogique prend différentes formes, mais l'activité de formation repose absolument sur l'individuel et le collectif, le matériel et l'immatériel sans lesquels le formateur ne peut travailler si l'un ou l'autre de ces outils venait à faire défaut. L'environnement de l'exercice du métier permet le contact physique entre les acteurs dans la classe. Le formateur a la possibilité de circuler entre les rangées de tables-bancs,

de veiller à la prise de notes de ses élèves dans les cahiers, de ramener à l'ordre un élève distrait. Il se tisse des liens affectifs et la classe devient un microcosme où circulent les émotions ; toutes choses qui participent à la création d'un univers où l'apprentissage prend forme par osmose ou imprégnation (G. Leclercq, 2001). Cette pédagogie, qui requiert la présence *in situ* des protagonistes de l'enseignement et de l'apprentissage, marque ce que ce mode de communication a de spécifique. Mais qu'en est-il de la communication à distance ?

2.2. La communication pédagogique via le numérique

Ainsi que cela a déjà été révélé, la communication pédagogique à distance devient une option sérieuse pour de nombreux établissements de formation qui n'hésitent plus à utiliser le numérique comme mode d'enseignement. Tout comme l'enseignement en présentiel, la formation via les outils numériques s'appuie sur des théories basiques de la communication (émetteur, récepteur, canal et message) pour se déployer. Selon plusieurs auteurs (Éric U, 2003, cité par Y. Felahi & N. Saqri, 2021 ; J.C. Amy, 2018 ; M. Petit, C. Gagnon, 2021 ; L. Dionne, 2020), trois caractéristiques déterminent la communication pédagogique à distance. D'abord *la flexibilité*, qui permet de s'adresser en même temps à plusieurs interlocuteurs disséminés à travers divers endroits de la planète. Elle apparaît comme le fondement de la communication à distance, malgré l'éparpillement spatio-temporel des formateurs et des apprenants. Ensuite, *la contextualisation* qui permet au formateur et aux formés d'exercer leur métier respectif à l'endroit où il se trouve, c'est-à-dire dans son environnement immédiat, avec l'avantage de maintenir le contact direct avec différentes composantes de cet environnement. Plus question de partir d'un endroit à l'autre, en parcourant de longues distances occasionnant des coûts financiers prohibitifs. L'apprenant reçoit ses enseignements confortablement assis dans son salon ou dans un autre coin de sa demeure, sans être dérangé. Enfin, *l'engagement*. Celui-ci fait référence à la participation des apprenants au cours en ligne que permettent les machines. Cette participation s'observe par les interventions de chacun à la réflexion engagée : un intervenant peut répondre à un autre, donner son point de vue sur des questions soulevées.

En comparant les deux modes de communication pédagogique, on remarque que l'un et l'autre offrent des similitudes que d'aucuns ont vite fait de généraliser à l'ensemble des situations de formation. Dans cet environnement virtuel, on peut concéder aux Technologies de l'Information et de la Communication, par le pouvoir de leur rapidité, de leur interactivité, de leur polyvalence et de leur application multiforme, de contribuer au développement des habiletés cognitives et l'art de résoudre les problèmes, non seulement des apprenants, mais aussi de rendre les tâches du formateur plus aisées. D'aucuns diront qu'avec le télé-enseignement, il est possible d'imiter les aspects sociaux qui s'instaurent dans une salle de classe traditionnelle, donnant ainsi l'impression d'un apprentissage naturel encouragé par un enseignant assis de l'autre côté du petit écran, par la sensation d'un fort sentiment d'être ensemble en un lieu tout en étant éparpillés (U. Éric, 2003 ; J.C. Amy, 2018 ; M. Petit, C. Gagnon, 2021 ; L. Dionne, 2020).

Au regard de l'optimisme affiché, l'on dirait que les jours du modèle de formation en présentiel seraient comptés. C'est là évacuer rapidement les spécificités de la supervision du stagiaire-enseignant. S'il est démontré que les TICS sont des outils de travail apportant à l'éducation et à la formation une aide précieuse, peut-on cependant s'y fier entièrement ? Si non, à quel niveau leur prise en charge de la formation professionnelle en enseignement, permet-il de questionner la valeur formative en stage ? Plus précisément, le stage en enseignement peut-il s'accommoder de la téléformation ? Répondre à cette question revient au préalable à connaître la spécificité du stage en enseignement.

3. Le stage en enseignement

Comme dans tous les autres secteurs, le stage en enseignement est une voie privilégiée pour la professionnalisation. De nombreux auteurs (J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzini (dirs), 2012 ; M. L'Hostie et F. Guillemette, 2011), ont abordé les problèmes et les enjeux de la formation pratique en enseignement, soit « les difficultés rencontrées par les stagiaires, sans manquer d'interpeller au passage les conceptions et les pratiques de leurs accompagnateurs » (J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzini (dirs), 2012, p. 148). C'est vrai, le stage professionnel en enseignement n'est pas une sinécure, surtout quand le stagiaire prend la « charge d'une classe bien réelle, quand ce n'est pas plusieurs comme au secondaire, de vivre une déstabilisation en étant plongé tout à coup, à titre de stagiaire, dans un contexte à la fois familier (la classe) et pourtant totalement nouveau parce qu'on est dans le rôle de l'enseignant... » (M. L'Hostie et F. Guillemette, 2011, p. 1). Les étudiants mis en situation de stage en milieu professionnel enseignant ont de nombreux défis à relever.

3.1. Spécificités du stage en enseignement

Dans son déroulement, le stage en milieu enseignant a sans doute un format particulier, de par son organisation et sa mise en œuvre. En effet, il appelle la mobilisation d'un réseau d'acteurs qui œuvrent ensemble en vue de son aboutissement heureux. Entrent dans la chaîne de formation, l'administration de l'établissement de formation, qui a en charge tout le processus de planification. C'est d'abord l'université ou l'établissement de formation qui actionne son réseau d'écoles associées à la formation des futurs enseignants. Ensuite, entre dans le jeu, l'administration des établissements scolaires associés. Son rôle est d'accueillir le stagiaire en lui garantissant un environnement favorable à la réalisation du stage, d'affecter un enseignant-encadreur choisi pour ses compétences et de le soutenir dans son rôle d'accompagnement, entre autres. En dehors des autres maillons de la chaîne que sont les psychologues et les psychopédagogues, quatre acteurs jouent des rôles majeurs dans le dispositif du stage. Il s'agit de l'enseignant-encadreur, du superviseur, des apprenants et, bien entendu, le stagiaire lui-même.

Suivant le Guide du stage EDU 2212, du Centre de formation initiale des maîtres, de l'Université de Montréal (2019-2020), l'enseignant-encadreur est au cœur de la formation par le suivi quotidien du stagiaire qu'il accueille et facilite l'intégration dans l'école et dans les activités périphériques à l'enseignement, telles que les journées pédagogiques, les rencontres des parents d'élèves, les réunions et les ateliers de formation. C'est à lui qu'incombe également la tâche de renseigner le stagiaire sur les conditions du stage dans la classe, de soutenir et d'assurer un suivi de la planification des activités : le questionner sur ses difficultés et attirer son attention sur les conséquences de ses choix de méthode dans sa pratique quotidienne de la classe ou son mode de gestion. Son rôle s'étend aussi aux appréciations orales ou écrites des plans de cours que le stagiaire lui présente avant le déroulement des activités. Il est donc co-responsable d'éventuelles erreurs commises par « son » stagiaire pendant tout le déroulement du stage. Après avoir observé les séances d'activités dirigées par son stagiaire, pendant ses heures de prise en charge de la classe, l'enseignant-encadreur doit donner « des rétroactions de façon régulière, à partir des grilles de suivi hebdomadaires montrant les progrès et les résistances dans le développement des compétences professionnelles du stagiaire » (EDU 2212, 2019-2020, p. 10). Ses interventions, les relations, les interactions qu'il instaure avec ses élèves et le climat apaisé dont il est le garant, doivent être une source d'inspiration et de motivation pour le stagiaire. L'enseignant-encadreur endosse donc plusieurs postures. Il est le co-formateur qui met, non seulement son expérience professionnelle au service du stagiaire, mais aussi joue le rôle de conseiller pédagogique en proposant des voies à suivre par les conseils et les précisions, les réajustements nécessaires à la réalisation des différentes activités. Ces tâches

l'obligent à être présent à l'école pour toute la durée du calendrier de stage en travaillant de concert avec le superviseur.

La disponibilité et la volonté durant le stage sont aussi des qualités exigées au superviseur : disponibilité aussi bien dans le suivi du stagiaire que sa collaboration avec l'enseignant-encadreur, pour assurer un suivi régulier des progrès du stagiaire. Ainsi des contacts étroits se tissent avant et pendant le stage. Il lui incombe aussi de guider le stagiaire dans la préparation et la réalisation du stage, offrir un soutien individuel, notamment dans la préparation et l'analyse de son enseignement. Son rôle rejoint également l'organisation, l'observation des activités du stagiaire en situation de classe et l'animation des échanges collectifs entre les stagiaires lors des séminaires. Son travail concerté avec l'enseignant-encadreur l'amène à participer aux évaluations continues et à attribuer la note finale, entre autres. C'est dire qu'il est aussi co-responsable de la réussite ou de l'échec du stagiaire.

Le troisième acteur, non moins important dans ce dispositif, se trouve être les élèves dans la classe. Peut-on imaginer un stage pratique en enseignement sans les élèves rassemblés dans une salle de cours ? Les élèves sont au fondement de la mise en œuvre d'un stage en enseignement. Sans eux, le stage ne peut exister et donc ne peut être validé. Leurs réactions, leurs rétroactions aux prestations du stagiaire donnent des repères aux évaluateurs. Il est arrivé au cours de certaines années que les écoles de formation des maîtres, confrontées aux tensions sociales qui paralysent souvent les établissements scolaires associés du primaire et du secondaire en contexte scolaire gabonais, procèdent aux évaluations des stagiaires, sans stage pratique, devant des jurys composés uniquement des formateurs de l'établissement, mais sans élèves. Et l'on a assisté à des situations cocasses où le stagiaire fait sa leçon d'évaluation finale en s'adressant à des tables-bancs. Est-on là dans un tournage de film de science-fiction ? Un stage bien assuré ne peut se passer de ces acteurs qui sont au cœur du dispositif de la formation.

Enfin le quatrième acteur est le stagiaire lui-même. Il est appelé à s'engager pleinement dans tout le processus en se montrant à la hauteur des innombrables attentes et défis. Un enseignant ne peut prétendre à cette compétence qu'en se montrant à la hauteur des exigences du métier par sa capacité à s'adapter à toutes les situations qui peuvent se présenter. Il est jugé à partir de sa façon de résoudre les problèmes en classe, sa mise en œuvre des stratégies pédagogiques, cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à l'exercice de la profession. Le stage de formation constitue dès lors, pour l'aspirant-enseignant, une occasion privilégiée d'apprentissage et de développement professionnels par le réinvestissement des connaissances acquises en faculté d'éducation ou au centre de formation initiale ; de même par l'analyse réflexive des pratiques pédagogiques expérimentées sur le terrain (M. C. Pineault, 2010 ; J.-F. Desbiens et *al.*, 2012). Sa réputation est liée à la maîtrise du savoir disciplinaire enseigné et de la langue d'enseignement. Il est aussi jugé sur sa capacité de se remettre en question, de reconnaître ses erreurs et de les réparer. Tout comme ses encadreurs doivent être présents dans l'établissement où se déroule le stage à tout moment, lui aussi est appelé à honorer obligatoirement de sa présence, toutes les activités liées à sa formation, sous peine de sanctions prévues par le règlement du stage. En fin de comptes, le stagiaire est le premier responsable de sa formation. On voit donc se dérouler une intense activité autour du stagiaire. Une forte équipe dont les membres jouent chacun son rôle, tout en ayant un objectif commun : amener le stagiaire à construire et à apprivoiser les connaissances professionnelles les plus pertinentes.

3.2. Une mobilisation permanente des acteurs concernés

Ces activités qui se déroulent à l'intérieur de ce cadre normatif mobilisent des individus dotés de l'expertise nécessaire pour accompagner et guider le stagiaire. L'enseignant-encadreur et le superviseur du stage mènent une activité d'évaluation formative quotidienne permanente à travers les remarques et les conseils qu'ils sont tenus de formuler à l'endroit de « leur poulain ». À y voir de près, les rôles joués par chaque membre de l'équipe des formateurs ne

peuvent fonctionner isolément. Pour que le stage fonctionne, il faut la présence et l'engagement total de tous les acteurs. De l'établissement demandeur à l'établissement d'accueil, de l'enseignant-encadreur au superviseur et du stagiaire lui-même aux élèves, les rôles sont interreliés. Ils sont si imbriqués que l'absence d'un maillon de la chaîne, peut entraîner une remise en question du bon déroulement du stage. Autrement dit, la collégialité joue un rôle majeur dans la réussite du stage. Quelle valeur professionnelle aurait un stage en enseignement sans établissement scolaire d'accueil, sans enseignant-encadreur, sans superviseur, et sans élèves ? Et l'on en vient à la question qui nous préoccupe : au regard du rôle que joue chacun de ces acteurs, les solutions technologiques palliatives peuvent-elles prendre en charge le stage pratique en enseignement ? La question paraît fondamentale, d'autant plus que pendant la Covid-19, plusieurs stages prévus de longue date pour les jeunes, même au sein des entreprises, ont été annulés. Certes, comme on l'a vu, le numérique présente une ergonomie jugée viable pour aborder sans crainte la supervision du stage en enseignement, peut-on cependant se fier entièrement aux avancées technologiques ?

4. Les insuffisances de la formation via le numérique

Difficile de répondre précisément à la question, car la formation du stagiaire en enseignement obéit à une organisation plus complexe. En effet, rappelons que la profession de formateur fait partie du domaine des relations publiques ; et qui dit relations publiques dit rapports humains collectifs et individuels. Elle requiert une proximité étroite et personnalisée de nombreux acteurs associés à cette formation. Il reste à savoir si les machines peuvent prendre en charge toutes les aspérités qu'implique la supervision d'un stage pratique en enseignement. Certains aspects comme les rapports humains, le modèle de cognition et l'organisation de la formation dans certains contextes, ne peuvent-ils pas constituer des entraves majeures d'une supervision de stage via le numérique ?

4.1. Des rapports humains comme levier de la supervision

Dans le cadre de la formation, ces rapports doivent s'établir durablement, si l'on veut que l'enseignement impacte profondément l'apprentissage, pour atteindre les buts visés. Ceux qui ont pratiqué la supervision de stage savent les rapports qui unissent généralement le stagiaire, son encadreur et son superviseur. Il peut se créer une filiation à l'image d'un maître et d'un néophyte en quête de connaissances ; c'est-à-dire des liens qui dépassent le cadre professionnel et la simple routine du suivi des activités de formation. Comme en initiation, le mentor ou le parrain s'identifie à son filleul. Ils ne peuvent donc pas se limiter à des simples échanges d'informations explicatives, intellectuels. La dimension émotionnelle, affective, éthique et le jeu de pouvoir, jouent un rôle central dans le déroulement et l'accomplissement du stage. C'est ici que la dimension humaine de la formation prend tout son sens. Nous croyons à la suite de M. Tardif et J. Mukamurera (1999, p. 4) que « les interactions qu'impose forcément la nature de la formation en enseignement, sont toujours structurées par des rapports de pouvoir ». Le stage en enseignement est une formation de contact, de discussion, parfois des désaccords où le conflit sociocognitif entre le stagiaire et ses encadreurs¹ peut constituer un atout. En effet, suivant M.-J. Rémy (2001, p. 110), « les désaccords peuvent favoriser l'apprentissage en interagissant avec l'autre. L'intelligence de l'apprenant s'accroît et progresse dans la mesure où son activité de résolution de problème l'engage dans un rapport à autrui, spécialement lorsqu'il y a un désaccord initial entre les réponses », ce que ne semble garantir la formation

¹ Nous avons assisté, lors des supervisions de stage, à des désaccords entre le stagiaire et le superviseur sur les choix méthodologiques proposés par ce dernier. Le superviseur veut voir appliquées de façon systématique les nouvelles théories de l'enseignement auxquelles le stagiaire oppose le contexte difficile de l'enseignement dans les lycées. À l'issue des discussions les oppositions finissent par s'estomper, l'un et l'autre ayant intégré les différents arguments.

via le numérique, car les rapports humains par machines interposées, restent foncièrement artificiels. C'est pourquoi nous croyons que la présence de ces acteurs constitués en réseaux, impacte plus positivement la formation. On se demandera alors si un stagiaire en enseignement, assis confortablement dans un fauteuil à son domicile, accomplit pleinement ses devoirs de stagiaire ; si les membres de l'équipe commis à son encadrement interagissent entre eux dans le cadre du suivi régulier du stage et s'il est possible que le stagiaire travaille collectivement et surtout individuellement avec ses élèves. Comment faire jouer la collégialité indispensable des encadreurs au suivi du stagiaire par machines interposées ? Enfin, comment résoudre la question de l'évaluation finale certificative du stagiaire, dès lors que celle-ci se fonde sur une activité d'enseignement devant les élèves réunis dans une salle de classe bien réelle et un jury chargé d'apprécier sa prestation ? Surtout, ne perdons pas de vue que l'évaluation d'une leçon devant un jury appelle plusieurs critères, notamment l'élocution, le contenu du cours, la capacité à susciter de l'intérêt, de résoudre les problèmes, des relations avec les élèves, etc.

Et l'on en arrive à la question de l'application de certains modèles d'intervention issus de certaines théories sociocognitives en enseignement-apprentissage. On sait qu'aujourd'hui les nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage mettent l'apprenant au centre de toutes les attentions par une activité réflexive individuelle, mais surtout collective intense. Des approches qui décrivent la connaissance comme une construction de la réalité et, qu'à tous les niveaux, il est mis en valeur la dimension sociale de celle-ci. C'est donc des approches participatives qui trouvent leur mode opératoire dans l'organisation de la classe en groupes de travail et dans le travail d'analyse qui permet d'acquérir de nombreuses compétences susceptibles de donner aux membres du groupe des outils qui leur seront utiles, en favorisant les échanges. Comment l'enseignement à distance peut-il rendre opératoires ces approches ? C'est toute la problématique du stage pratique en enseignement qui est posée en formation à distance.

4.2. Quel modèle de cognition appliquer ?

La parole circule entre les intervenants suivant le schéma du triangle didactique. Cela est possible à la fois en présentiel qu'en distanciel. Mais alors, dans quelle théorie pédagogique le formateur s'inscrit-il lorsqu'il dispense son cours via les TICS ? Ainsi que le rappellent M. Larochelle et J. Désautels, 1999, la communication pédagogique est envisagée suivant une orientation qui intègre inévitablement un modèle de cognition, une conception du sujet apprenant et du sujet enseignant, les modes d'interaction, les attentes respectives et, bien sûr, une représentation du savoir qui témoignent d'une prise de position sur les finalités de la formation, les types de conduites sociocognitives que l'on souhaite encourager. Autrement dit, la communication pédagogique choisie éclaire la prise de position idéologique sur le comment les pratiques de formation sont susceptibles d'orienter l'être à former. On sait qu'en formation une foule de théories que l'on peut regrouper en deux grandes écoles sont à l'œuvre : les pédagogies transmissives ou directives et les pédagogies productives ou (socio) constructives. Chacune d'elles conçoit la formation différemment. Celles dites directives considèrent la formation comme un exercice de communication. L'apprentissage s'évalue en termes de comportement final ; la formation est vue comme une livraison et une reproduction des informations savantes généralement livrées par le formateur. L'autre conçoit la formation comme une construction favorisant, non pas la reproduction des cantilènes apprises, mais la production ou la construction des connaissances (E. Glasersfeld, 2008 ; A. Nguimbi, 2018). Laquelle de ces théories pédagogiques sied à la formation via le numérique ? S'il est possible pour le formateur de s'inscrire dans l'une ou l'autre de ces théories, en prenant cependant en compte l'environnement de la formation via le numérique, le formateur a-t-il d'autres possibles que le modèle pédagogique *explicatif* où le formateur apparaît surtout comme un « orateur » dispensant un enseignement qui se confond aux déclarations des faits, à des explications des concepts et des procédures ? C'est bien là la caractéristique du cours dialogué où le formateur

pose des questions à ses apprenants suivant un canevas prédéfini, limitant ainsi la réflexion de ses apprenants.

4.2. Des dispositifs de formation hybrides

Comme pour parer la difficile prise en charge entière des technologies numériques pour la supervision du stage professionnel en enseignement, certaines universités offrant cette formation, ont mis en place des dispositifs de formation hybrides, c'est-à-dire des modes de formation effectués à la fois en présentiel et à distance (L. Dionne et al. 2020 ; Y. Felahi & N. Saqri, 2021). « Celles-ci prennent la forme de visites de la personne superviseuse sur les lieux de pratique ainsi que d'observations et d'activités d'apprentissage à distance synchrones (en simultané) et asynchrones (en différé) réalisées grâce au numérique » (L. Dionne et al. 2020, p. 26). Des supports numériques comme Moodle et autres Zoom, VIA, Skype, voire Messenger, présenteraient un environnement d'apprentissage faisant figure de classe virtuelle « où la personne superviseuse a la possibilité d'encadrer les stagiaires qui sont géographiquement dispersés, d'organiser la supervision de son groupe et des donner des consignes et rétroactions durant la formation (L. Dionne et al., 2020, p. 26).

On voit que le dispositif numérique, avec ses qualités indéniables, semble ne pas satisfaire entièrement la formation du stagiaire sans recourir aux méthodes dites traditionnelles reposant sur le contact physique et les relations humaines.

4.3. Une lourde organisation de la formation

En dehors des questions purement pédagogiques, la formation via le numérique soulève d'autres problèmes liés à la logistique. Certes, dans les pays développés l'équipement en matériel informatique, la connectivité, la maintenance et l'électricité, semblent poser moins de problèmes. Dans de nombreux pays africains, ce problème reste entier : difficultés en termes d'équipement numérique approprié des écoles et universités, difficultés d'électricité, des salles spécialisées dans les écoles pour faire face aux problèmes de formation à distance. On ajoutera également la mise en place d'un système numérique obéissant à un processus qui conditionne la réussite de la communication, notamment une maîtrise des outils numériques à la fois par les formateurs et les stagiaires, en s'assurant de la qualité, non seulement du son et de l'image, pour la fluidité de la communication entre les acteurs échangeant à distance, mais aussi la parfaite utilisation des logiciels. Pendant la Covid-19, dans certains pays d'Afrique, les autorités en charge de l'éducation ont imité le mouvement sans se demander si le recours au télé-enseignement était adapté au contexte. Avec le confinement, le stage pratique en enseignement a été simplement mis de côté. Au regard de cet état des lieux, il apparaît de toute évidence que la nouvelle configuration de la formation va poser des problèmes en formation professionnelle pratique, notamment aux stagiaires des écoles et universités en charge de la formation des futurs enseignants et encadreurs pédagogiques. C'est précisément ce handicap structurel du système de formation en Afrique qui amène à nous interroger sur la faisabilité du stage pratique en enseignement par le biais de la téléformation.

Conclusion

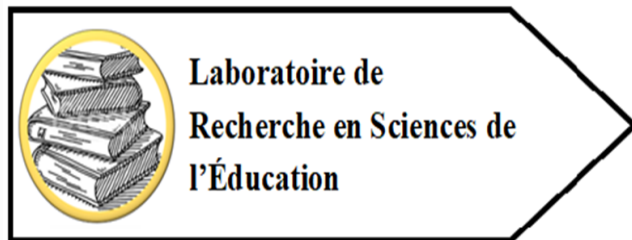
Nous sommes partis de l'idée qu'au regard des mesures barrières édictées dans le cadre la protection des personnes contre le coronavirus, le stage professionnel en enseignement courait le risque d'en pâtir durablement si un remède demeurerait introuvable et obligeait les écoles et les universités à ne plus accueillir les élèves dans les salles de classe et les étudiants dans les amphithéâtres. Pour étayer cette idée, nous avons présenté tout d'abord les fondements de l'institution scolaire et, plus largement, tous les milieux dédiés à la formation professionnelle et insister sur les spécificités du stage en enseignement. Celui-ci ne s'accommode que très peu

des solutions palliatives, telles que le télé-enseignement qui, malgré ses innombrables atouts en éducation et formation, n'intègre nullement les rapports humains dans le dispositif de formation pratique en enseignement : l'action des formateurs et leurs pratiques relationnelles avec le formé. Le stage en enseignement est une activité foncièrement collective où le jeu des relations sociales, entendu comme un ensemble de postures d'ordre émotionnel, affectif, éthique, etc. constituent des données incontournables et irremplaçables pour asseoir une formation efficace. Comment résoudre ce problème si la pandémie du covid-19 ne libère pas les humains de sa prison ? Attendre sa disparition improbable ou inventer des outils numériques propres à intégrer les spécificités du stage en enseignant ? En attendant, la formation à la profession enseignante risque de pâtir durablement si la survenue de l'une ou l'autre de ces deux hypothèses venait à tarder.

Références bibliographiques

- ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.
- BOURDONCLE Raymond, 1991, « La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux États-Unis, Analyse sociologique », *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92, Paris, INRP.
- CATALANO Amy J, 2018, *Measurements in Distance Education : A Compendium of Instruments, Scales, and Measures for evaluating*, en ligne, p. 9, consulté le 30 août 2023, à 21h 02.
- DARRÉ Jean-Pierre, 1999, *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DESBIENS Jean-François, BORGES Cécilia ; SPALLANZANI Carlo, 2012, « Introduction : Tendances actuelles en formation des enseignants », Desbiens ; Borges, Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*, Québec, Presses Universitaires du Québec, p. 1-11.
- DIONNE Lucie, Petit Matthieu, 2021, « Analyse d'un dispositif hybride de formation pour la supervision de stage en formation en enseignement professionnel », Petit Matthieu (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*, Montréal, Les Éditions JFD, p. 23-31.
- DIONNE Lucie, Petit Matthieu, 2020, « Superviser à distance grâce au numérique : le cas des stages », *Pédagogie universitaire*, n°1, Volume 9, repéré à <http://pédagogie.quebec.ca/le-tableau/superviser-distance-grâce-au-numérique-le-cas-des-stages>, le 22 septembre 2023.
- FELAHY Yousra & SAQRI Nadine, 2021, « Communication pédagogique en mode hybride à l'ère de la pandémie de la COVID-19, pratiques au Maroc et réflexions », *Revue African Scientific Journal*, Volume 3, numéro 10, p. 251-275.
- GIDDENS Antony, 1987, *La constitution de la société*, Paris, PUF.
- CENTRE DE FORMATION INITIALE DES MAÎTRES, DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL : « Accompagnement professionnel » GUIDE DU STAGE EDU2212, 2019-2020, https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/stages/Guide_de_stage_EDU_2212_2019-2020.pdf, consulté le 2 juillet 2020.
- LAROCHELLE Marie, DÉSAUTEL Jacques, 1999, Notes de cours « Épistémologie et éducation », non publiées, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- LECLERCQ Gilles, 2001, « La communication en pédagogie », Ruano-Borbalan, Jean.-Claude, (dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre : Les Éditions Sciences Humaines, 2^e édition, p. 223-230.
- L'HOSTIE Monique, GUILLEMETTE François, 2011, « Introduction, Du tâtonnement à l'acte professionnel », Guillemette François et L'Hostie Monique, (dir.), *Favoriser la*

- progression des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses Universitaires du Québec, p. 1-4.
- NGUIMBI Armel, 2018, *Les mots dans les consignes, Réflexions sur l'élaboration des épreuves de français en classe et au baccalauréat*, Berlin, Les Éditions Universitaires Européennes.
- PINEAULT Marie-Claude, 2010, « Une vision de la profession de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique », *Formation et Profession*, 17(1), p. 20-24.
- PLAZAOLA GIGER, Itziar & STROUMZA Kim, 2007, « Introduction », Plazaola Giger Itziar et Stroumza Kim (dir.), *Paroles des praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck & Lacier s.a., p.7- 14.
- RÉMIGY Marie-José, 2001, « Quand les désaccords favorisent l'apprentissage », Ruano-Borbalan, Jean-Claude, (dir.), *Éduquer et former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre : Les Éditions Sciences Humaines, 2^e édition, p. 109-112.
- SCHÖN Donald-Anthony, 1983, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les éditions Logiques.
- TARDIF Maurice, MUKAMURERA Joséphine, « La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoir. Les Technologies de l'Information et de la Communication et leur avenir en éducation. ». *Revue Éducation et Francophonie* : vol. XXVII, n° 2, automne-Hiver 1999, p. 1-20.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo