

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

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



N°8, Décembre 2024



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

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (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)

LOUMOUMOU 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)

Indexation

Impact facteur 2024 : 5,337

<https://sjifactor.com/passport.php?id=23609>



https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa



<https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education>



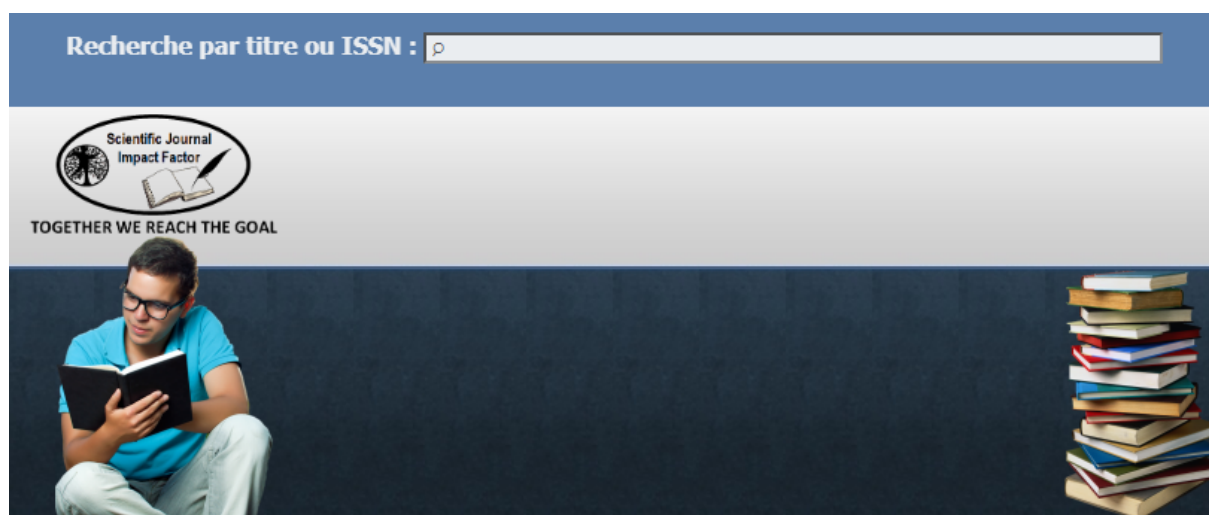
<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880>



<http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai>



Preuves d'indexation



Évaluation SJIF sur demande

La rédaction qui décide d'utiliser cette option recevra la valeur SJIF dans un délai de 7 jours.

Panneau des éditeurs SJIF

Registre du journal - (Service gratuit)
dans une base de données notée et prestigieuse de revues scientifiques.

Gérer le journal - (Service gratuit)

Cette section vous permet de placer des informations sur la revue, les rédacteurs et l'éditeur, etc.

Classement du journal SJIF

Liste complète des revues de la base de données de SJIFactor.com. Il contient actuellement plus de **24 000 revues** du monde entier.

Certificat

Revue des Sciences de l'Éducation

SJIF 2024 :

5.337

Domaine : Sciences sociales

Version évaluée : en ligne

Évaluation précédente SJIF

2023 : 3,307

2022 : 3,458

2021 : 3,159

2020 : Non indexé

La revue est indexée dans :

SJIFactor.com

Informations de base

Titre principal	Revue des Sciences de l'Éducation
ISSN	2790-1270 (E) / 2790-1262 (P)
URL	http://www.lakisa.larsced.cg
Pays	 République du Congo
Fréquence	Semestriel
Licence	Gratuit pour un usage non commercial
Disponibilité des textes	Gratuit



Fournisseurs de contenu indexés par date

Il s'agit d'une liste complète des fournisseurs de contenu indexés par BASE.

- » Nombre de documents : 352 218 879
- » Nombre de fournisseurs de contenu : 11 407
- » Dernière mise à jour: 2024-01-17

Légende:

-  Libre accès
-  Certains documents en libre accès

Fournisseurs de contenu indexé

-  Par date
-  Par pays

Fournisseur de contenu ▲▼	Documents ▲▼	% d'OA ▲▼	Pays ▲▼
Nom/URL : lakisa			Tous ▼
LAKISA - Revues des Sciences de l'Éducation (Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation - LARSCED) ?	42	 [100%]	cg 

[Accueil](#) / [Revue](#) / LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

LAKISA, Revue des Sciences de l'Education

Thématique [Sciences de l'éducation](#)

Titre	ISSN	ISSN-E	Années	Éditeurs	Action
LAKISA, Revue des Sciences de l'Education	2790-1262	2790-1270	2021 – ...	Université Marien-Ngouabi	



Site web <https://www.lakisa.larsced.cg>

Périodicité semestriel

Langues français, anglais

Éditeur Université Marien-Ngouabi (1961 à ...)

Autres liens [HAL](#) [base-search](#) [openarchives](#)

Accès en ligne

Accès	Ressource	Modalité	Numéros	Autres liens	Action
Texte intégral	Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Education — LARSCED (site web)	Libre	2021 (no 1) – ...		

Suivi

Cette revue est répertoriée par Mir@bel mais n'est pas encore suivie par un partenaire. La mise à jour des informations n'est pas assurée. Les icônes et vous permettent de proposer des modifications.

[Connexion](#)

accès aux données de référence de HAL

Fiche d'une revue

Auteurs
Structures
Domaines
Revue
Projets ANR
Projets européens

LAKISA **746889** (ISSN : 2790-1270)
— Published by Ecole Normale Supérieure Université MarienNgouabi Brazzaville-Congo

SHERPA/ReMEO

[Voir les documents associés](#)
[Exporter](#)



Dossier d'enregistrement OAI-PMH

nom de l'élément	valeur de l'élément
URL de base	https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai
Nom du référentiel	LAKISA
Version du protocole	2.0
E-mail	revue.lakisa@larsced.cg
Date d'inscription	2022-11-03T10:36:10Z
Date de dernière validation	jeu. 3 novembre 10:36:10 2022
ID du référentiel OAI	ojs2.www.lakisa.larsced.cg

Si vous êtes le responsable de ce référentiel, vous pouvez mettre à jour les informations enregistrées pour qu'elles correspondent aux nouvelles informations exposées via la réponse Identifier en exécutant à nouveau le processus de validation/enregistrement. Allez sur la [page de validation](#) et sélectionnez "Enregistrer ce site".

lundi 15 janvier 14:23:33 2024

SOMMAIRE

Les communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation des enseignants : défis et déterminants de durabilité des cellules d'animation pédagogique dans les écoles élémentaires à Dakar et en Casamance

Cyrielle Le HER.....1

Pratique évaluative de la lecture au cycle primaire dans le département de Brazzaville, République du Congo

Charlotte KITENDI-MIZÈRE.....15

Situation familiale et son impact sur l'intégration des élèves au sein des bandes violentes des Lycées et Collèges de Man

Patrice M'Bétien KONÉ.....25

Analyse des défis de la scolarisation des élèves vivant dans des zones exposées à la violence au Burkina Faso

Dasmané MOGMENGA, Brigitte NANA, Désiré POUDIOUGO, Madeleine KONKOBO/KABORÉ.....39

Transition école-collège : difficultés des enseignants dans la transmission des mathématiques et du français au CM2 et en 6^{ème} au Togo

Boussanlègue TCHABLE, Tamégnon YAOU, Biriziwè HOULOUM.....49

Perceptions des élèves en classe sur les appréciations reportées sur des copies de géographie au Sénégal

Mamadou THIARE 61

Le travail d'étudiant au Burkina Faso : entre apprentissage, nécessité vitale et vide juridique

Joseph BEOGO.....69

Influence des facteurs psycho-affectifs sur la performance en mathématiques des élèves de Côte d'Ivoire : cas du lycée moderne DJEDJI Amondji Pierre d'Adjamé 220 logements

Joël MAHAN, Arnaud Pognan Ponagnoumikan KONE, Urbain Anepi AMON.....79

Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs et qualité de la formation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena

Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU, Nahoundongar MEKONDION, Abraham DAGUE.....93

Facteurs individuels et accrochage/décrochage scolaire lors de la transition primaire-collège au Niger

Bouba ADAMOU, Idrissa KARIDIO, Nana Aicha GOZA.....111

Offre de formation et situation professionnelle des diplômés de l'enseignement et la formation techniques et professionnels au Burkina Faso : cas de la filière mécanique automobile

Nassirou BALIMA, Paul-Marie MOYENGA.....123

Auto stressed suffix “ette” in teaching English at secondary school in Congo

Roland Giscard ONDZE OTOUBA 137

Bilan quantitatif de l'Éducation pour tous dans le secteur public au Togo : profils de scolarisation et taux d'achèvement de 1999 à 2023

Namiyate YABOURI 151

Classe inversée et innovation pédagogique : représentations des enseignants universitaires

Hessaïna MAMMERI, Billel OUHAIBIA.....167

L'école burkinabè et la crise des valeurs sociales et citoyennes

Doumassomou Daniel NABIE, Bowendsom Claudine Valérie ROUAMBA/ OUEDRAOGO.....177

Réinvestissement des courants et méthodes pédagogiques dans la pratique des enseignants universitaires en contexte numérique : obstacles, avantages et défis

Amadou Yoro NIANG, Babacar BITEYE.....191

Auto-efficacité et comportement phobique : analyse de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la peur manifestée de l'eau par l'apprenant débutant en natation

Armand Joseph EDI 205

Learners' oral fluency problems in Burkina Faso: the rationale

Charles NAZOTIN 215

Les étudiants ivoiriens et l'apprentissage numérique : réalités et pratiques des digital natives

Mohamed Tidiane OUATTARA.....229

Problématique d'utilisation du matériel didactique de géographie en classe de seconde dans les lycées publics de Brazzaville : Cas des lycées Nganga Édouard, Révolution, Savorgnan De Brazza et Thomas Sankara

Michelle Darlène MALOUONO SIMBOU, Gaston SAMBA.....241

Place des TIC dans la formation des étudiants en journalisme de l'ENMA de Brazzaville

Antonin Idriss BOSSOTO 253

Être enseignant au Niger aujourd'hui : un regard sur l'image sociale à Dosso

Mohamed Moctar ABDOURAHAMANE, Abdoul-Hayou HINSA HAMANI.....265

Inclusion des élèves obèses en Éducation Physique et Sportive dans les collèges publics de Brazzaville : une analyse des pratiques enseignantes

Yvette BAKINGU BAKIBANGOU, Gabin FERNANDEZ BALOU, Rosy Thérésia IBARA.....279

Sentiments de compétences de personnels de l'éducation en formation en matière d'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation

Mathias KYÉLEM, Ouibila Éric YAMÉOGO.....291

Des valeurs et leur place dans l'Éducation au développement durable en 5e année primaire au Sénégal

Guène FAYE, Ousmane NGOM..... 307

Mixité et genre en Education Physique et Sportive dans les collèges de l'environnement rural et des communautés urbaines du département de la Bouenza en République du Congo

Hubert César M'VIRI, Gabin FERNANDES BALOU, Gorgon LEMBE, Armel Ulrich KOULOMBO, Adrien Séverin NGABELE, Paulin MANDOUMOU, Aristide EWAMELA..... 319

Problématique de la légitimation de l'homosexualité dans les programmes scolaires de SVT au Gabon. Regard sociologique sur une question socialement vive

Dany Daniel BEKALE, Irène MENGUE OBAME Épse MBOULOU, Érica Marisca Évan's NKE NDONG.....327

État des lieux de la recherche en sciences de l'éducation à l'université Alassane OUATTARA de 2017 à 2022

Martin Armand SADIA 337

Politique de l'éducation inclusive au Burundi et au Maroc : analyse comparative

Philippe NSABIMANA, Youssef NAIT BELAID..... 443

Effet des structures des problèmes proposés par les enseignants sur les performances des élèves en résolution de problèmes de physique

Baba Antimbé COULIBALY, Saïdou MADOUGOU et Ibro CHEKARAOU..... 457

Les communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation des enseignants : défis et déterminants de durabilité des cellules d'animation pédagogique dans les écoles élémentaires à Dakar et en Casamance

Cyrielle Le HER, Université de Caen (France)

E-mail : cyrielle.leher@hotmail.fr

Résumé

Le présent article est une étude sur la formation des enseignants de l'école primaire au Sénégal. Il analyse le fonctionnement d'un dispositif de formation continue existant appelé cellules d'animation pédagogique. Le postulat de départ est que le développement d'une école de la communauté pour la communauté permet de booster les performances de l'éducation dans les pays africains. Dans une approche ethnographique, l'étude analyse les discours et méthodes des enseignants qui montrent leur rapport aux cellules d'animation pédagogique. Un accent est mis sur leurs revendications et la portée institutionnelle qu'elles peuvent avoir. L'hypothèse est que ce dispositif propose une grille d'analyse d'un modèle de communautés d'apprentissage professionnelles en réussite actuellement en contexte africain francophone.

Mots-clés : Formation continue - Communauté d'apprentissage professionnelle – Primaire - Sénégal - Afrique francophone.

Abstract

This article is a study of primary school teacher training in Senegal. It analyses the operation of an existing in-service training system known as “cellules d'animation pédagogique”. The starting point is that the development of a school of the community for the community makes it possible to boost the performance of education in African countries. Using an ethnographic approach, the study analyses the discourse and methods of teachers, showing how they relate to the “cellules d'animation pédagogique”. Emphasis is placed on their demands and the institutional scope they may have. The hypothesis is that this system offers a framework for analysing a model of professional learning communities that is currently successful in French-speaking Africa.

Keywords: Continuing education - Professional learning community - Primary - Senegal - Francophone Africa.

Introduction

Lors du forum mondial de l'Éducation à Dakar en 2000, 164 gouvernements ont adopté le Cadre d'action de Dakar pour l'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, un ambitieux ordre du jour qui visait à atteindre six vastes objectifs pour l'éducation d'ici à 2015. Ce programme a certes permis la construction d'écoles, la scolarisation d'un maximum d'enfants et donc amené les décideurs à recruter urgemment des enseignants sans diplôme. Le problème est que la qualité de l'apprentissage au niveau primaire fait que des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales. Si l'on suit la préface du document final publié sur le site de l'Unesco les résultats sont clairs : l'objectif n'a pas été atteint « le monde n'a pas réalisé l'Éducation pour tous » (Unesco, EPT, 2015, p.i). Là se joue le défi de la qualité de l'éducation dans un contexte où la population démographique en Afrique francophone ne diminue pas nettement. A. Diakhaté (2013) souligne que la massification de l'école résultant de l'objectif de scolarisation universelle a des conséquences à plusieurs niveaux. Elle renvoie notamment à la lancinante problématique de la gestion des classes pléthoriques, des grands groupes.

Depuis 2015, les États membres de l'Organisation des Nations Unies ont adopté un nouveau programme « (...) de développement audacieux pour éradiquer la pauvreté »¹. Parmi ses 17 objectifs, l'ODD 4 : assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. C'est dans ce cadre que s'inscrit la problématique de la formation initiale et continue des enseignants au primaire dans les pays d'Afrique francophone.

Au Sénégal, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et ses partenaires fournissent de grands efforts pour combler les difficultés du système éducatif et les instabilités politiques que vit le pays. Il reste la problématique de la formation et l'accompagnement du personnel éducatif sur le terrain (A. Y. Niang, 2020). Ce qui nous intéresse dans cet article, ce n'est pas d'insister sur les difficultés elles-mêmes mais bien de s'inspirer des modèles déjà mis en place empiriquement au Sénégal, modèles qui permettent de remédier à une partie des difficultés des acteurs en matière de formation continue.

1. Le contexte de la professionnalisation des enseignants au Sénégal

La formation initiale des enseignants est assurée dans les Centres Régionaux de Formation des Professionnels de l'Éducation (CRFPE). Entre 1903 et 1994, la formation initiale durait quatre ans et se passait dans les cinq écoles normales du pays (A. Diakhaté, 2013). En 2011, un décret du MEN amène la création des écoles de formation d'instituteurs (EFI) et surtout une réduction du temps de formation de quatre ans à un an. Le but est de produire des instituteurs polyvalents qui seront capables d'exercer tant à l'école maternelle qu'élémentaire. Ces écoles étaient au nombre de quatre et installées dans les régions de Louga, Kolda, Saint-Louis et Thiès. Dans un document sur la gouvernance de la formation des personnels de l'éducation, le MEN du Sénégal s'inquiète : « depuis 2011, année de la fusion des EFI et PRF, les budgets ont été comprimés alors que les besoins ont augmenté » (MEN, mai 2014). Cette situation a créé une certaine tension et beaucoup d'inquiétudes au niveau des responsables.

En ce qui concerne la formation continue, les activités se passent essentiellement dans les cellules d'animation pédagogique et dans les séminaires de formation organisé par les inspecteurs. Le décret de décembre 1979 stipule que : « la semaine de 28 heures d'enseignement a été maintenue pour les élèves, alors que le personnel enseignant continuera à devoir à l'administration 30 heures hebdomadaires dont 2 seront consacrées à l'animation pédagogique pour la formation permanente et le perfectionnement » (A. Gueye Seye et M. Nicot-Guillore, 2018). D'après le décret, l'enseignant a une obligation de consacrer 8 heures par mois à l'animation pédagogique. Toutefois, les modalités d'application de cette disposition sont laissées à l'appréciation de la cellule d'animation.

2. Problématique

Si l'on considère les différentes mutations survenues au Sénégal pour l'enseignement primaire, la formation initiale des enseignants ne dure que six mois et commence en fin d'année scolaire (A.Y. Niang, 2020, p.77). En ce qui concerne la formation continue, le besoin d'accompagnement des enseignants se fait ressentir. L'enseignement-apprentissage demande une forte adaptation des enseignants, une flexibilité et une exigence grandissante du travail (R. Wittorski, 2008, p. 12). De plus, en 2006, le quota était de 1 inspecteur pour 159 enseignants alors que la norme souhaitée est de 1 pour 50 (P.Y. Dieng, 2006, p.16).

Ainsi, la recherche en éducation montre l'importance et le besoin de laisser la parole aux enseignants, c'est-à-dire « offrir aux enseignants des occasions de réfléchir de manière critique sur leur pratique et de façonner de nouvelles connaissances et croyances sur le contenu, pédagogie et apprenants » (L. Darling-Hammond, & M.W. McLaughlin, 1995, Abstract).

¹ Centre d'actualités de l'ONU.

Pourtant, dans ces conditions, il paraît difficile de demander à l'enseignant sénégalais de s'adapter à des changements aussi rapides que complexes.

Si notre intention est de proposer un approfondissement de la pratique des communautés d'apprentissage professionnelles pour la formation continue des maîtres afin d'en améliorer l'efficacité, la question est surtout de savoir si le modèle de formation préconisé par les cellules d'animation pédagogique peut constituer un levier pour la mise en œuvre de ce paradigme.

3. Le paradigme des communautés d'apprentissage professionnelles

L'Association des Enseignantes et Enseignants Franco-Ontario (2009) énonce les caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle par le respect de l'autonomie professionnelle, la participation facultative, le temps pour se rencontrer et discuter, les ressources, de la formation et de l'appui, ainsi que des objectifs et responsabilités bien définis. Pour R. DuFour (2004), quatre principes permettent de qualifier une communauté de communauté d'apprentissage professionnelle : l'apprentissage plutôt que l'enseignement, la collaboration plutôt que la compétition, les actions plutôt que les intentions, les observations documentées plutôt que les opinions.

3.1. Les défis d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Le temps est le premier défi auquel les communautés d'apprentissage professionnelles font face dans les recherches (M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021). D'après l'étude de L. Dionne et al. (2013) et A. Viau Guay et al. (2017), un chercheur qui s'occupe de l'animation et apporte un enrichissement des connaissances est perçu comme un avantage important. S. Fontaine et al. (2013) mentionnent l'importance des savoirs théoriques que les chercheurs apportent pour alimenter la communauté d'apprentissage professionnelle. Néanmoins, les chercheurs chinois X. Cheng et X. Pan (2019, p. 707) montrent les limites du chercheur qui ne doit pas prendre la place de formateur dans l'observation.

La communauté d'apprentissage professionnelle reste accessible à un nombre limité de chanceux qui ont l'information de l'existence de ces groupes. Selon la traduction libre d'une étude anglophone des chercheurs finlandais M. Antinluoma et al. (2018), 44 % des enseignants déclarent que l'évaluation n'est parfois partagée que par quelques enseignants. Les discussions informelles sont peu centrées sur l'apprentissage des élèves. Dans la même étude, 36 % rapportent que les discussions des enseignants pendant les pauses et le temps de préparation n'étaient qu'occasionnellement centrées sur l'apprentissage des élèves.

La disposition des bâtiments et les emplois du temps des enseignants ne sont pas favorables à la collaboration entre enseignant. En effet, dans l'étude finlandaise 25 % d'enseignants ont déclaré que l'emploi du temps quotidien limitait la collaboration des enseignants et que l'agencement physique du bâtiment scolaire limitait quelque peu la collaboration des enseignants. Les enseignants ont peu de temps pour collaborer. En effet, seulement 31 % d'enseignants ont déclaré que les enseignants avaient occasionnellement le temps de discuter des meilleures pratiques de planification ou de collaborer à la planification des cours. La collaboration entre enseignants s'ajoute en heures supplémentaires sur le calendrier des enseignants. Dans l'étude, 55 % d'enseignants ont répondu que certains de professionnels se voyaient attribuer des heures de réunion pendant la journée scolaire normale pour discuter de l'apprentissage des élèves.

3.1.1. Ressentis des enseignants

Dans les communautés d'apprentissage professionnelles, chacun avance à son rythme. Dans ces conditions, il est parfois difficile de savoir à quel moment qualifier une école de

communauté d'apprentissage professionnelle et quand ce développement a des effets sur les résultats d'apprentissage (M. Antinluoma et al., 2018, p.80)².

Les enseignants, les directions d'école, les participants admettent que le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle est stimulant, motivant et enrichissant. Cela est possible grâce à l'encouragement et aux opportunités d'échanger des informations et des pratiques, de discuter de leurs préoccupations professionnelles, de travailler ensemble, de s'entraider, de trouver des solutions aux situations problématiques auxquelles ils font face (S. Fontaine et al., 2013 ; M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021, p.30). De plus, en termes de compétences, certaines études montrent que la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle permet d'améliorer l'esprit critique, le raisonnement pédagogique et la capacité à justifier ses choix et interventions pédagogiques (X. Cheng et X. Pan, 2019 ; M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.31).

Certaines recherches montrent que la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle améliore le niveau du sentiment d'appartenance sociale (M. Peters et L. Savoie-Zajc, 2013) et réduit l'isolement professionnel (M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.30). Des participants affirment que les communautés d'apprentissage professionnelles ont permis de repérer l'expertise et le leadership pédagogique de certains enseignants (L. Dionne et al., 2013 ; M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.30).

Certains chercheurs montrent que la liberté proposée dans la communauté d'apprentissage professionnelle permet de rehausser le sentiment d'autonomie et de responsabilité des acteurs. Ce dispositif peut ainsi favoriser le développement professionnel des enseignants (L. Dionne et al., 2013 ; M. Dembélé et J. Mukamurera, 2021, p.30). Pour donner un exemple concret, dans leur recension, Vescio et al. (2008) montrent que des enseignants spécialisés ont mieux appréhendé le programme d'études destiné aux élèves à handicaps légers après avoir participé à une recherche collaborative.

Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle permet une amélioration des connaissances, un partage des ressources utiles, mais aussi l'observation des pairs, l'analyse de pratique et la rétroaction, l'accompagnement, l'encouragement et le soutien dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique (S. Fontaine et al., 2013 ; M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021, p.32).

Par ailleurs, la communauté d'apprentissage professionnelle n'est pas incompatible avec la formation. Certains enseignants soutiennent que le travail en communauté d'apprentissage professionnelle jumelé à la formation et à l'accompagnement reçus a grandement favorisé leur évolution. Par exemple dans la capacité à utiliser des outils d'observation, à identifier les besoins des élèves à risque et à cibler des stratégies pour y répondre (M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021, p.32).

R. Prenger et al. (2019) énoncent que les enseignants des communautés d'apprentissage professionnelles trouvent plaisant de préparer des leçons entre collègues plutôt que seul mais il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui préfèrent travailler seul. C. Isabelle et al. (2017) affirme qu'il est important de sensibiliser et mobiliser les enseignants qui ne le sont pas à ce qu'est une communauté d'apprentissage professionnelle. Certains ne savent pas ce que c'est et la façon dont cela marche.

Des enseignants au Canada montrent une façon d'approcher les pairs :

(...) au début quand on instaure quelque chose, [il faut identifier] le pourquoi : qu'est-ce qu'on veut améliorer ? c'est où est-ce que ça flanche à l'école ? où est-ce qu'on veut faire des changements ? ; je pense que ce qui est primordial, c'est de faire voir par les résultats l'urgence de la situation (C. Isabelle et al., 2017, p.100).

² Traduction libre.

Pour faire partie d'une communauté d'apprentissage professionnelle c'est être sans jugement, persévérant et flexible : « c'est la persévérance, il ne faut pas lâcher prise (...) parce qu'on va tout le temps voir des personnes qui vont être réticentes au changement » (C. Isabelle et al., 2017, p.100).

3.1.2. L'importance d'un leadership clairement défini

Il n'y a pas de style parfait de leadership. Les études sur le leadership des directeurs d'écoles montrent que le choix se fait en fonction de la situation. Un leadership transformationnel peut se lier avec d'autres styles de leadership (J. Labelle et al., 2018, p.183).

De nombreuses recherches soutiennent que le leadership des directions d'école au sein de ces communautés contribue à améliorer le rendement de l'école tout entière si certaines conditions sont offertes telles que du temps, des ressources financières et de la formation. Le leadership de la direction d'école à l'intérieur des communautés d'apprentissage professionnelles peut jouer un rôle clé en mobilisant le personnel autour d'une vision et en instaurant une pratique réflexive (J. Labelle et al., 2018, p.185). L'on verra si c'est le cas dans le cadre des cellules d'animation pédagogique au Sénégal.

3.2. Déterminants de durabilité

Selon les auteurs M. Leclerc et J. Labelle (2013), une communauté d'apprentissage professionnelle doit répondre à quatre critères :

1. leadership pertinent : la communauté d'apprentissage professionnelle doit avoir un leadership pertinent et une vision commune envers la réussite des élèves ;
2. apprentissage collectif pour les élèves : la communauté d'apprentissage professionnelle doit favoriser un apprentissage collectif en réponse aux besoins des élèves. ;
3. évaluation des stratégies d'enseignement : les pairs doivent pouvoir évaluer les stratégies d'enseignement utilisées ;
4. conditions favorables pour apprendre et collaborer : la communauté d'apprentissage professionnelle doit offrir des conditions permettant aux enseignantes et aux enseignants d'apprendre et de collaborer.

Étant donné les difficultés liées aux temps, les rencontres doivent être les plus efficaces possibles. Les auteurs préconisent de préparer la séance en amont par la mise en place « (...) d'un ordre du jour, des rôles spécifiques, un compte rendu, le respect d'un horaire de travail » (M. Leclerc et al, 2015, p.92). Les chercheurs ont vu l'importance de se donner une structure et des normes de fonctionnement pour éviter que « les discussions aillent dans tous les sens et constituent une véritable perte de temps » amenant frustration et démotivation (A. Beauné et al, 2018, p.20) :

1. toujours avoir un « regard positif » sur les productions ;
2. relire « la charte » du collectif ;
3. par le débat, jamais par le vote.

Dans ce type de communauté, l'importance est de respecter une autonomie professionnelle, laisser la possibilité aux membres de participer de manière facultative. Libérer un temps pour se rencontrer et échanger est pertinent. Il s'agit également d'offrir des ressources, formation ou encore un appui personnalisé pour la conception d'outil d'évaluation du rendement des élèves. Les objectifs et les responsabilités de chacun sont clairement définis. Le leadership est pertinent et partagé entre les membres de la communauté.

4. Méthodologie

La méthodologie de recherche est qualitative et s'inspire de l'approche ethno-méthodologique (J. Mbiatong, 2019) dans le but de mettre en exergue les méthodes que les individus utilisent

pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions au sein des cellules d'animation pédagogique.

La récolte des données s'est faite en plusieurs phases inspirées de la théorisation ancrée (B. Glaser et A. Strauss, 1967) et de la recherche collaborative. La grille d'entretien a été construite en collaboration avec les cadres du ministère de l'éducation nationale et des chercheurs locaux. Il s'agissait de partir des préoccupations des acteurs au niveau central pour ensuite analyser l'activité au niveau déconcentré. 20 entretiens ont été réalisés avec les enseignants des cinq cellules zonales observées dans la zone de Dakar, de Ziguinchor et de Sédhiou en Casamance.

L'analyse des données a été inspirée de l'analyse thématique partielle (P. Paillé et A. Muchielli, 2012, p.237). Il s'agissait alors d'attribuer des thèmes en lien avec les discours des enseignants puis effectuer des regroupements de plus en plus complets.

Trois éléments ont été considérés :

- la nature du support matériel : nous avons utilisé un dictaphone pour enregistrer les entretiens avec accord des enseignants et nous avons retranscrit l'intégralité des échanges à travers un logiciel de traitement de texte ;
- le mode d'inscription des thèmes : les thèmes sont notés sur un fichier distinct du texte avec les informations permettant de les retracer ;
- le type de démarche de thématisation : la thématisation s'est faite en continue de manière progressive.

Afin de préserver l'anonymat des participants, les dénominations « (EZ1) » à la suite des citations d'enseignants seront utilisées pour énoncer les catégories d'« Enseignants de Dakar » pour le D, Ziguinchor pour le Z, Bignona pour B, Sédhiou pour S suivi du numéro de l'enseignant. La procédure de recueil de consentement utilisée est la même pour tous.

5. Résultat

5.1. La complexité des méthodes d'organisation en interne

Les enseignants mentionnent bien deux types de cellules. La cellule interne qui regroupe les enseignants d'un même établissement et la cellule zonale qui polarise les enseignants de plusieurs établissements à proximité.

La définition d'une cellule d'animation pédagogique peut être exprimée de différentes manières mais se rejoint dans les valeurs et visions communes. Les mots « échange », « pratiques de classe », « creuset », « améliorer », « former », « entre pairs », « pédagogie », « problème », « solution » montrent cette convergence sur la finalité du dispositif avec la définition retenue d'un d'entre eux :

Un creuset de savoir où chaque enseignant apporte sa contribution, et tout ce qui lui pose problème il le pose, et après, on va essayer de trouver une solution ensemble (ED3).

D'un point de vue opérationnel, la première réunion de cellule est consacrée à l'élaboration du calendrier des différentes séances menées au cours de l'année. L'organisation se fait mois par mois avec la désignation d'un ou deux enseignants qui feront la prestation, un secrétaire, un animateur, la date, le lieu et l'heure. Concernant les étapes de la réunion type en cellule « traditionnelle », les enseignants énoncent la trame suivante :

1. Les élèves se déplacent pour assister à la leçon de leurs enseignants ;
2. Les autres enseignants viennent dans les classes ;
3. L'enseignant qui fait la leçon est devant ses élèves ;
4. Les autres enseignants observent la leçon et prennent des notes ;
5. À la fin de la leçon les élèves quittent la classe ;
6. Création d'un « climat d'échange » entre les enseignants ;
7. « Trouver la solution », la « bonne formule », « les réponses exactes ».

Dans les villages, ce n'est pas la même chose qu'en ville :

Et même après la séance d'animation il y avait même des matchs qui étaient organisés entre les enseignants et les villageois (...). C'était des grands moments. Tout le village venait supporter. Après le volet instructif, éducation, apprentissage il y avait vraiment le volet animation. Tout le village était là, et même les villages voisins venaient parce que c'était une rencontre qui concernait les enseignants et les villageois. C'était des moments vraiment, c'était de grands moments. Parfois même les enseignants se voient offrir en cadeau par les villageois un mouton ou un bélier (EZ4, 8'30).

Un sentiment de nostalgie a été observé dans les discours de certains enseignants concernant le passé des cellules qui existaient au début des années 2000. Dans les zones rurales, les enseignants étaient pressés que le jour de la réunion arrive. Les enseignants se déplaçaient pour une journée des villages environnant dans un périmètre d'environ 20 kilomètres : « c'est des moments que je ne vais jamais oublier. J'ai beaucoup appris dans les cellules d'animation pédagogique » (EB2, 31').

En ce qui concerne le nombre d'écoles par cellule, il varie entre deux et six écoles avec une majorité de cellules à deux écoles pour faciliter l'échange et réduire le nombre d'enseignants. Elles peuvent être privées et publiques mélangées. En effet, la plupart des enseignants interrogés, la cellule est composée de deux établissements surtout en milieu urbain (Dakar et Ziguinchor) car sinon il y a trop de « bavardages » ou de « bruit » (ED1). Dans les cellules, le nombre d'enseignants varie entre 18 et 28 avec les stagiaires « on a une trentaine » mentionne un enseignant de Ziguinchor (EZ7). Dans le milieu rural, il est possible de trouver des cellules à plus de deux établissements comme le montre l'exemple d'une cellule zonale qui regroupe cinq écoles.

Un enseignant mentionne « ils font tout pour diminuer l'effectif cause pour laquelle ils essayent de voir les écoles qui ont décidé de fermer » (ED1). Le « ils » peut supposer qu'il s'agit de l'inspection attentive à réduire le nombre d'écoles dans les cellules afin d'optimiser la qualité des échanges. D'après un des enseignants interviewés à Dakar, les dates des réunions de cellule sont fixées par l'autorité les mercredis après-midi à la différence des milieux ruraux où les enseignants peuvent fixer la date. L'organisation spatio-temporelle est aussi mentionnée dans les discussions à savoir le regroupement par quinzaine ou par mois organisé dans les cellules pour respectivement deux heures ou quatre heures de temps. À la fin de la séance, un procès-verbal appelé « PV » est rempli et transmis à l'IEF pour consultation et retour si besoin.

Un autre enseignant fait part que le fonctionnement des cellules en milieu rural est complètement différent que dans le milieu urbain. La cellule peut regrouper cinq villages, les réunions sont organisées une fois dans le mois et le déplacement nécessite une organisation : « Mais là-bas [en campagne], c'est le samedi parce que tu dois prendre la charrette, faire deux heures de temps pour rejoindre l'autre cellule et passer la journée » (ED1). L'animation commence le matin vers 10 heures et se termine vers 14 heures, puis les enseignants déjeunent tous ensemble pour se « familiariser davantage » (ED1). Vers 16 heures, 17 heures chacun regagne son village.

5.2. Des stratégies différentes de participation

Le caractère « officiel » et « obligatoire » (ED7) des cellules est fréquent dans le discours des enseignants : « (...) c'est l'État qui nous le demande, ça fait partie du cahier des charges » (ED2). Il y a la notion même de devoir à rendre : « (...) on doit rembourser des heures à l'état » (ED4). Au niveau du quantum horaire, l'enseignant ajoute : « *L'État a jugé nécessaire au lieu d'enseigner ces 4 heures dans les classes de nous regrouper en cellule ne serait-ce qu'une fois dans le mois ou bien deux fois dans le mois pour pouvoir échanger* ».

Les obligations étatiques sont une source de motivation pour participer aux cellules pédagogiques et une chance que l'institution leur donne afin d'améliorer leurs pratiques de classe. Les enseignants qui déclarent ce caractère obligatoire proviennent de tous les milieux

géographiques visités lors de notre mission de janvier 2022, de la capitale Dakar et des villes urbaines de Casamance. Ce qui montre que ce devoir est ancré dans toutes les zones visitées du territoire sénégalais.

Les cellules zonales semblent être vues en premier lieu comme un appui pour les candidats qui souhaitent passer leur diplôme professionnel appelé certificat d'aptitude pédagogique. C'est un moyen de s'améliorer au niveau de l'enseignement-apprentissage et dans les classes respectives. Selon une enseignante du privée, c'est un apport d'être en cellule avec les enseignants du public vu comme mieux formés. La diversité des approches pédagogiques employées par chaque enseignant, le caractère dynamique, motivationnel et actif de l'enseignement ont été aussi mentionnés comme une richesse.

Les candidats aux examens professionnels ont un rôle important. Ils peuvent se manifester pour prêter et ainsi s'entraîner sur les matières pour lesquelles ils vont être évalués. L'on peut remarquer que les enseignants qui énoncent l'importance des prestations des candidats sont dans des écoles situées dans la capitale à Dakar.

D'après un autre professionnel, les cellules sont là pour que les jeunes candidats affrontent leurs peurs avant de passer l'examen devant la commission pédagogique. Dans les observations de cellule, une des enseignantes étaient très stressée avant de prêter, les anciens l'avaient rassuré, et à la fin, lors de la mise en commun, elle s'est mise à pleurer à cause de la charge émotionnelle forte de passer devant un groupe.

Un enseignant mentionne qu'il a obtenu son certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) et continue à s'améliorer grâce aux cellules pédagogiques pour obtenir le certificat d'aptitude pédagogique.

Le dispositif de formation continue est également un apport pour les enseignants plus expérimentés qui ont déjà passé leur certificat d'aptitude pédagogique, « parce que à chaque fois on enseigne on conduit à l'apprentissage continue, on s'améliore de jour en jour » (ED4). Un enseignant souligne l'importance du partage d'expérience et de connaissance entre collègue qui le motive à participer aux cellules.

Les doyens ont le rôle principal d'intégration des nouveaux dans les cellules. Les nouveaux enseignants sont les principales cibles des cellules car ce sont souvent des candidats aux examens.

Un enseignant ayant déjà eu leur diplôme professionnel énonce qu'il donne sa chance aux autres d'en apprendre de lui. C'est pourquoi il choisit une leçon de chant car il sait que cela peut aider les candidats puisque le chant est une leçon évaluée lors de l'examen. Il se voit alors comme un exemple pour les jeunes enseignants.

Un des interrogés mentionne l'importance de l'apprentissage par les pairs pour une correction humble et mutuelle :

Si le parent d'élève te corrige, il va dire que les enseignants ça ne vas pas, si c'est l'autorité qui le fait c'est une sanction mais entre enseignant on peut humblement rectifier et mutuellement s'apporter beaucoup de chose.

Un autre enseignant mentionne que la participation aux cellules lui a appris, ou apprend à certains des pairs, la socialisation, le vivre-ensemble, des aspects propres aux « communautés » enseignantes. Deux enseignants expriment deux étapes clés du métier : avoir son certificat élémentaire d'aptitude pédagogique et son certificat d'aptitude pédagogique. Les cellules zonales sont pour lui une motivation autant pour le jeune candidat que pour les pairs qui souhaitent le faire réussir. Les anciens mentionnent l'importance de la dimension encadrement très présent chez les doyens ou les pairs ayant déjà un peu plus d'expériences. Ils se sentent redevables auprès des jeunes et veulent montrer l'exemple car ils sont déjà passés par là. Mais le diplôme ne doit pas être la seule raison de participer aux cellules. Comme le dit

un des enseignants de Ziguinchor : « (...) je pense que le diplôme n'est pas un degré de sevrage intellectuelle » (EZ1, 5'50).

Les cellules zonales permettent de corriger les erreurs et de performer. La sortie de l'école de formation initiale ne suffit pas, le terrain forge et les moments en cellules sont précieux pour que chacun expose ses problèmes. Un d'entre eux mentionne qu'il ne cessera jamais d'apprendre malgré son ancienneté de 24 ans et ses diplômes professionnels déjà acquis. Il trouve que les cellules sont bénéfiques pour lui malgré les années : « Les autres vont me donner des apports d'informations ».

Plusieurs adages utilisés par certains enseignants montrent leur volonté d'apprendre tout au long de la vie :

- « Qui cesse d'apprendre, doit aussi cesser d'enseigner » (ED2 ; ES1) ;
- « Tout ce que je sais c'est que je ne sais rien » (ED4) ;
- « Il faut étudier jusqu'à... Peut-être c'est seulement la mort qui peut t'arrêter » (EZ4).

Un doyen de Bignona ajoute : « Aujourd'hui tous les gens qui ont fait 15 ans, 17 ans, 20 ans, ils savent l'importance de ces cellules d'animation pédagogique » (EB2).

Un lien peut être visible entre amélioration des pratiques de classe et résultat des élèves puisque plus il y a d'échanges en cellule, plus les enseignants peuvent améliorer leurs pratiques de classe et cela pousse les élèves à avoir un peu plus de niveau.

Dix enseignants mentionnent des exemples concrets d'amélioration de leurs pratiques de classe grâce aux cellules zonales. Certains sont explicités ci-dessous :

- une prise en maturité et une facilité à transmettre le savoir aux élèves ;
- une rationalisation du temps par rapport aux enseignements-apprentissages avec les méthodes de contrôle notamment la méthode d'exercices rapides avec ardoise en mathématiques ;
- laisser l'élève être artisan de son propre savoir : « (...) je déroule une leçon quand je pars du contexte, je donne la consigne, c'est fini. Le reste je les laisse vraiment tâtonner » ;
- affronter sa peur avant l'examen du certificat d'aptitude pédagogique ;
- langage positif envers les enfants.

Un enseignant mentionne qu'il a appris en cellule le fonctionnement et les épreuves du concours du probatoire pour devenir inspecteur. Certaines cellules servent non pas seulement aux prestations et aux animations mais aussi pour inviter un inspecteur à venir communiquer sur des sujets administratifs ou carriéristes.

En ce qui concerne les échanges entre pairs informels, elle constitue une source d'autoformation non négligeable pour les enseignants :

En dehors des cellules je peux quitter même l'école, aller dans une autre école, essayer de discuter avec les collègues et même aller là-bas suivre les cours pour essayer de voir sur quel point je peux m'améliorer.

Au-delà de l'apprentissage par les pairs dans les cellules, il peut y avoir l'apprentissage par les pairs de manière informelle et spontanée. Cet enseignant mentionne qu'il est parfois bien également de travailler seul pour se concentrer, c'est un peu une sorte de réflexivité sur sa pratique qui passe par un temps de centrage sur soi pour certain. D'autres préfèrent échanger pour faire émerger des questionnements et trouver des solutions. Six enseignants mentionnent que les cellules internes sont également un cadre de la formation des jeunes enseignants.

5.3. Des limites évoquées et des déterminants de durabilité

Il peut arriver qu'il n'y ait plus assez de place au fond de la classe dans ce cas les enseignants viennent à côté des élèves ou devant eux pendant la prestation : « (...) ils se mettent derrière ou devant ça dépend (...) » (ES2). Cette place rend plus difficile la vision au tableau des élèves. Un des enseignants montre sa préoccupation par rapport à ses élèves. Il sait que la

présence d'enseignant dans la salle peut les perturber. C'est pourquoi il énonce les préparer « psychologiquement » : « Je vais leur dire qu'à telle date ils vont recevoir un collectif d'enseignant qui viendront voir comment nous travaillons » (ED2).

Concernant l'effectif des élèves parfois pléthorique, certains enseignants vont inviter certains élèves aux cellules mais pas tous, manque de place pour accueillir tous les enseignants et les élèves de la classe dans une même salle. Le problème est que si certains élèves ne sont pas présents aux réunions, ils vont être privés d'une partie du cours. Même si la leçon dispensée en cellule est rattrapée pour les élèves absents.

Au niveau de l'organisation temporelle des cellules, lorsqu'elles se font le mercredi après-midi, les enfants n'ont pas le temps de rentrer manger chez eux :

On descend à 14 heures. Il y a certain au Sénégal, les moyens ne suivent pas, ils déjeunent à 16 heures passées. Et l'enfant doit revenir ici à 15 heures 30, parce que les enseignants s'ils restent ici jusqu'à 19 heures. Ils vont arriver chez eux à 23 heures parce qu'ils habitent loin.

Trois solutions sont trouvées par l'enseignant :

- il informe les parents dans le cahier de la tenue d'une cellule à telle date, telle heure puis demande une signature aux parents ;
- il donne de l'argent aux enfants n'ayant pas eu avec leurs parents pour qu'ils s'achètent à manger ;
- il demande aux enfants qui habitent à côté d'accueillir au repas l'un des leurs qui habitent plus loin.

Certains enseignants expliquent qu'ils enseignent 28 ou 29 heures dans la semaine et doivent 30 heures à l'État (RTEZ2, 5'). Les heures restantes dues sont comblées par les cellules d'animation pédagogique. La fréquence des regroupements varie entre une et deux fois par mois, mais elles se font plus fréquemment une fois dans le mois que toutes les quinzaines. Cela permet de condenser deux rendez-vous en un, cela semble convenir aux enseignants : « un dans le mois c'est suffisant » (RTES1).

Le temps estimé de chaque regroupement est de quatre heures mais il est décrit différemment selon les interrogés dont un déclare que les réunions durent plutôt trois heures :

(...) les cellules commencent à 15 heures au plus tard 15 heures et quart. Chaque jour, on descend à 2 heures donc à 15 heures les cellules vont commencer et tout le monde respecte cette heure, on convoque les élèves et on travaille jusqu'à 18 heures (RTED3).

Un autre enseignant mentionne : « (...) tous les 15 jours, deux fois par mois, les samedis de neuf heures à midi ou treize heures » (RTED6) ajoutant que la bonne organisation part du fait que tout le monde respecte l'horaire de réunion (RTED5).

En milieu rural un enseignant fait part que la cellule dure normalement de 8 heures à midi, mais qu'eux restent toute la journée en raison du déplacement qui peut être long et coûteux. Ils cotisent alors 1000 francs par enseignant et se prépare un repas de midi et/ou un petit déjeuner. Dans son discours, on peut voir que les horaires ne sont pas fixés. La cellule peut commencer à 9 heures et finir à 13 heures mais s'il y a beaucoup de questions, réponses, elle peut aller jusqu'à 14 heures (RTEB1, 5').

Un autre enseignant ajoute qu'il faut également prévoir les événements extérieurs qui peuvent influencer les cellules. Dès le début de l'année, les enseignants savent qu'ils vont devoir programmer les dates de réunions avant le Ramadan, car beaucoup de membres et d'élèves habitent loin de la capitale. Les enseignants ont également mentionné la grève comme événement perturbateur freinant l'activité en cellule. Un des enseignants notifie une « certaine flexibilité » liée aux précédentes obligations d'horaires des cellules qu'avait mis en place l'IEF, maintenant les inspecteurs donnent « (...) aux enseignants l'opportunité de choisir entre quatre heures dans le mois et deux heures par quinzaine dans le mois » (RTEZ 2, 8'20).

Une des améliorations que propose l'enseignant est de modifier l'horaire des cellules. L'horaire réservé pour la cellule ne serait pas en plus mais une « heure normale, une heure de

classe et que cela fasse partie du travail » (Q10, RTED2). Un enseignant énonce qu'il lui arrive de dire aux élèves de rentrer et ne pas être présent lors des prestations de classe si cela est hors temps de classe puisque ce sont des habitants qui résident dans la banlieue de Dakar et ont des problématiques de transport pour rentrer chez eux.

6. Repérage des indices renvoyant à l'émergence d'un modèle de communauté d'apprentissage professionnelle africain

En ce qui concerne les conditions de collaboration (M. Leclerc et J. Labelle, 2013), les discours des enseignants montrent une limite quant à la réforme du MEN qui visait la redynamisation des cellules zonales. La réforme a notamment permis la priorisation des candidats aux examens alors que les enseignants revendiquent que d'autres peuvent avoir des difficultés en dehors des candidats. Ainsi, ce n'est plus les cellules zonales qui prennent leur propre initiative par rapport à leurs envies. Ce choix institutionnel peut finalement fragiliser les conditions de collaboration des enseignants. Ainsi, l'autonomie des membres en interne semble être une source considérable pour assurer une pérennisation des activités (AEFO, 2009 ; L. Dionne et al., 2013). L'absentéisme est pointé par de nombreux enseignants comme étant un problème majeur. Certains discours montrent un désintérêt sans sanction alors que des listes de suivi sont envoyées à l'inspection. Ces discours montrent également la volonté des acteurs présents de maintenir des conditions de collaboration équitables et visent le respect d'une vision commune de la communauté (M. Leclerc et J. Labelle, 2013).

Dans les discours institutionnels le constat cible un manque de dynamisme et une perte de sens donnée aux cellules zonales par les enseignants (A. Gueye Seye et M. Nicot-Guillourel, 2018). Le point de vue des acteurs au niveau déconcentré est plus modéré. Certes une perte de sens est notable chez les absents mais le discours des enseignants présents montre une détermination et une volonté de montrer l'importance d'y participer avec comme premier objectif de se développer professionnellement. L'instabilité et la perte de sens est accentuée par le discours institutionnel alors que le discours des enseignants en présence ne montre pas de manière généralisée une perte de sens de l'utilité des cellules zonales.

La création d'une charte du collectif (A. Beauné et al., 2018, p.20) répertoriant les règles et le contenu que doivent porter les enseignants au sein des cellules d'animation pédagogique zonales peuvent permettre d'apporter une régulation aux conflits.

Le temps accordé dans les cellules zonales est un élément clé des communautés d'apprentissage professionnelles (M. Dembélé, J. Mukamurera, 2021). Pourtant, les discours montrent que les réunions s'éternisent parfois alors qu'elles pourraient durer moins de temps. Au contraire de la problématique des communautés d'apprentissage professionnelles de réussir à se dégager du temps, les enseignants sénégalais revendiquent parfois de passer trop de temps dans les réunions. Cette revendication signifie qu'il y a du temps dégagé pour la formation continue (ce qui est plutôt un point positif), mais qu'il est peut-être à repenser pour être efficace.

Conclusion

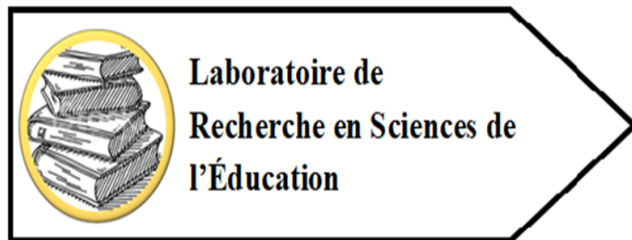
Certes des défis semblent être communs entre les communautés d'apprentissage professionnelles et les cellules d'animation pédagogique. Néanmoins, ce n'est pas la nature des revendications et des tensions qui nous intéresse. L'enjeu de cette étude est de montrer que les enseignants se sentent concernés, mutent et sont en transition pour continuer à se développer professionnellement. Les individus cherchent à trouver des solutions afin de pallier leurs difficultés dans un rapport de plus en plus distancié à l'école occidentale. Ainsi, malgré les tensions et les contradictions mis en exergue dans l'analyse, cet article a permis de montrer une grille d'analyse d'un modèle de réussite actuelle en matière de formation continue des enseignants en contexte africain. Un point de vigilance souhaite être apporté à la comparaison excessive et trop rapide des concepts théoriques tirés des contextes occidentaux qu'on aurait

tendance trop souvent à plaquer sur un autre territoire sans se poser la question de la transférabilité des résultats des recherches en contexte. L'idée ici est de rappeler l'importance de la contextualisation que l'on peut apercevoir dans le cadre de cet article à travers le choix méthodologique employé à savoir la théorisation ancrée. Cette méthode permet de partir des discours des acteurs, des réalités sociales, culturelles et historiques des zones de recherches pour tirer des analyses de la réalité du terrain. L'idée n'étant pas de montrer la particularité de l'Afrique dans les analyses de l'éducation mais de montrer, par l'exemple des cellules d'animation pédagogique, différentes possibilités de formation continue des enseignants existant qui construisent l'école « africaine » d'aujourd'hui.

Bibliographie

- AEFO, 2009, *Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle*, AEFO, Ottawa, Canada.
- ANTINLUOMA Markku, ILOMAKI Liisa, LAHTI-NUUTILA Pekka, et TOOM, Auli, 2018, "Schools as Professional Learning Communities", *Journal of Education and Learning*, 7(5), p.76.
- BEAUNÉ Aurélie, LEVOIN Xavier, BRUILLARD Éric, QUENTIN Isabelle, ZABLOT Solène, CARTON Tiphaine, ROUVET-SONG Caroline, NORMAND-ASSADI Sylvie, LE ROY Mathieu, NIKISHINA Tatiana, MAS-COSTESEQUE Sylvie et BARON Georges Louis, 2019, *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources*. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE, Rapport de recherche, Université Paris 5 Sorbonne Descartes, ENS Cachan.
- CHENG Xiao, et PAN Xunyi, 2019, "English language teacher learning in professional learning communities: a case study of a Chinese secondary school", *Professional development in education*, 45(4), p.698-712, Fundamental Research Funds for the Central Universities, P. R. China.
- DARLING-HAMMOND Linda, BULLMASTER Marcella, et COBB Velma, 1995, "Rethinking teacher leadership through professional development schools", *The elementary school Journal*, 96(1), p.87-106, University of Chicago Press.
- DEMBELE Martial et MUKAMURERA Joséphine, 2021, *Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des écoles en collaborant : Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissage professionnelles*, Rapport en vue du 3ème séminaire international APPRENDRE, AUF, AFD, Paris.
- DIAKHATE Assane, 2013, « La formation des enseignants au Sénégal : des écoles normales aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), état des lieux et perspectives de rénovation », *Academia, A publication of the Higher Education Policy Network*. 3(1), Université de Patras, Grèce.
- DIENG Papa Youga, 2006, Etude sur les usages et bonnes pratiques des technologies et des documents de communication dans l'enseignement à distance et l'apprentissage libre, plus particulièrement dans la formation continue des enseignants au Sénégal, Ministère de l'éducation nationale, Sénégal.
- DIONNE Liliane, LEMYRE François, et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2010, « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), Canada.
- DUFOUR Richard, 2004, "What Is a "Professional Learning Community"?", *Educational Leadership*, 61, p.6-11.
- FONTAINE Sylvie, SAVOIE-ZAJC Lorraine et CADIEUX André, 2013, « L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages », *Éducation et francophonie*, 41(2), p.10-34.

- GLASER Barney et STRAUSS Anselm, 1967, *The discovery of the Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Chicago.
- GUEYE SEYE Amadou et NICOT-GUILLOREL Muriel, 2018, *Document de capitalisation de la démarche de rénovation des cellules pédagogiques*, Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, AFD, AUF.
- ISABELLE Claire et MARTINEAU VACHON Hélène, 2017, « Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école », *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), p.84–118.
- LECLERC Martine et LABELLE Jean, 2013, « Au cœur de la réussite scolaire : Communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », *Éducation et francophonie*, 41(2), p.1-9.
- LECLERC Martine, DUMOUCHEL Catherine, DE GRANDPRE Martine, 2015, La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire », *Formation et profession*, 23(3)
- LABELLE J. ET JACQUIN P. 2018, « Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse », *Éducation et francophonie*, 46(1).
- MBIATONG Jérôme, 2019, « Ethnométhodologie », DELORY-MOMBERGER C., 2019, éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 219-222), Erès, Toulouse.
- MEN DU SENEGAL, 1979, « Décret n°79-1165 du 20 décembre 1979 », *Organisation de l'enseignement élémentaire*, Sénégal.
- MEN SENEGAL, 2014, mai, « Gouvernance de la formation des personnels de l'éducation au Sénégal », *Direction de la Formation et de la Communication*, Sénégal.
- NIANG Amadou Yoro, 2020, « L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite », *Formation et profession*, 28(2), p.75–88.
- PAILLE Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin, Paris.
- PETERS Martine et SAVOIE-ZAJC Lorraine, 2013, « Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues », *Éducation et francophonie*, 41(2), p.102–122
- PRENGER Rilana, POORTMAN Cindy et HANDELZALTS Adam, 2019, "The Effects of Networked Professional Learning Communities", *Journal of Teacher Education*, 70(5), p.441–452.
- UNESCO, 2021, *L'UNESCO et les objectifs de développement durable*, Site de l'Unesco.
- UNESCO, 2015, *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*, Rapport mondial de suivi, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232433?posInSet=2&queryId=d1d24fc9-628e-45ec-a499-1efe2a398406>.
- VESCIO Vicki, ROSS Dorene, & ADAMS Alyson, 2008, "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning" *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), p.80-91.
- VIAU-GUAY Anabelle et HAMEL Christine, 2017, « L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle », *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 40(3), p.135.
- WITTORSKI Richard, 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, 17, Paris.



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