

LES DIVERGENCES ENTRE ENCADREURS PÉDAGOGIQUES ET CONSÉQUENCES SUR LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AU BURKINA FASO

Éric Walièma SOMÉ

Ecole normale supérieure, Koudougou, Burkina Faso

sowaleric@yahoo.fr

Résumé : Au Burkina Faso, la formation initiale des enseignants d'histoire et de géographie est assurée par l'École Normale Supérieure (ENS). Cette formation se déroule en deux phases complémentaires. La première est purement théorique et est assurée, la première année, par une diversité de formateurs comprenant des universitaires et des encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques). La seconde, plus pratique, est mise en exergue, la deuxième année, par les seuls encadreurs pédagogiques de l'ENS, appuyés par leurs collègues exerçant dans les services centraux et déconcentrés du ministère en charge de l'éducation. Cette collaboration, de plus en plus souhaitée et sollicitée du fait du nombre croissant des stagiaires et de leur dispersion sur le territoire national est salubre mais n'est pas sans conséquences. En effet, de nombreux reproches, formulés aussi bien par les stagiaires que par les formateurs, font état de discordances, voire de contradictions dans les pratiques d'encadrement pédagogique. L'étude ambitionne analyser le phénomène aux triples plans des aspects sujets aux contradictions, des causes et des effets induits sur la qualité de la formation initiale. Pour y parvenir, un examen des rapports de visites de classes et des entretiens semi-dirigés réalisés avec les différents acteurs (formateurs et stagiaires) ont servi à collecter les données relatives. Leurs exploitations et analyses ont abouti à trois principales conclusions. La première conclusion soutient que les aspects de la formation pratique, sujets aux contradictions, sont diversifiés et portent exclusivement sur la méthodologie de la conduite du cours d'histoire ou de géographie. Selon la deuxième, les origines du phénomène sont, en partie, imputables à la qualité de la formation continue des encadreurs pédagogiques. Enfin, la troisième permet d'affirmer que les conséquences sont préjudiciables à la crédibilité des formateurs, la motivation et l'évaluation certificative des futurs enseignants.

Mots clés : histoire-géographie, didactique, formation initiale, divergences, Burkina Faso.

DIFFERENCES BETWEEN PEDAGOGICAL SUPERVISORS AND CONSEQUENCES FOR THE INITIAL TRAINING OF HISTORY AND GEOGRAPHY TEACHERS IN BURKINA FASO

Abstract : In Burkina Faso, initial training for history and geography teachers is provided by the École normale supérieure (ENS). This training takes place in two complementary phases. The first is purely theoretical and is provided, in the first year, by a diversity of trainers including academics and pedagogical supervisors (inspectors and pedagogical advisers). The second, more practical, is provided, the second year, by the only pedagogical supervisors of the ENS, supported by their colleagues working in the central and decentralized services of the Ministry in charge of education. This collaboration, increasingly desired and requested because of the growing number of trainees and their dispersion on the national territory is salutary but is not without consequences. Indeed, many criticisms, formulated both by the trainees and by the trainers themselves, point to discrepancies or even contradictions in pedagogical supervision practices. The study aims to analyse the phenomenon at three levels of aspects that are contradictions, causes and induced effects on the quality of initial training. To achieve this, a review of the reports of class visits and semi-structured interviews with the various actors (trainers and trainees) were used to collect the relevant data. Their exploitation and analysis led to three main conclusions. The first conclusion holds that the aspects of practical training, subject to contradictions, are diversified and relate exclusively to the methodology of the conduct of the history or geography course. According to the second, the origins of the phenomenon are, in part, attributable to the quality of the in-service training of pedagogical supervisors. Finally, the third makes it possible to affirm that the consequences are detrimental to the credibility of trainers, the motivation and the certification evaluation of future teachers.

Keywords: history-geography, didactics, initial training, divergences, Burkina Faso.

Introduction

La qualité de l'enseignement est tributaire de la qualité de la formation des enseignants. La formation des enseignants d'histoire et de géographie répond à ce souci de qualité. La didactique de la géographie et celle de l'histoire sont encore récentes dans le monde francophone. Elles sont en pleine évolution, mais sont confrontées à de nombreuses difficultés. Au Burkina Faso, la réflexion didactique est née dans les années 1985 avec la création de la première école de formation des professeurs de collèges et de lycées, l'Institut des Sciences de l'Éducation (INSE), à l'Université de Ouagadougou devenue Université Joseph KI-ZERBO (UJKZ).

Aujourd'hui, cette école, délocalisée dans la ville de Koudougou, s'appelle désormais École Normale Supérieure (ENS). Elle forme, en plus des enseignants des collèges et des lycées (option CAPES et CAP-CEG), des personnels d'encadrement pédagogique (conseillers pédagogiques et inspecteurs) et d'encadrement scolaire (personnel de la vie scolaire). La formation des enseignants est réalisée dans le domaine disciplinaire dont celle des professeurs d'histoire-géographie. Plusieurs spécialistes participent à la formation théorique des enseignants d'histoire-géographie.

La formation théorique de la première année est suivie d'une formation pratique en deuxième année, assurée par les encadreurs pédagogiques de la discipline que sont les inspecteurs et les conseillers pédagogiques de l'enseignement secondaire. Cette phase consiste en des visites-conseils dont l'aboutissement est un examen pratique de certification. La réalisation de ces deux activités (suivi pédagogique et examen pratique) auxquelles plusieurs acteurs de l'encadrement pédagogique sont associés, a donné l'occasion de constater l'existence de nombreuses divergences entre les formateurs et précisément entre ceux en charge de la formation à l'ENS et ceux des autres structures du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN). Leurs désaccords ou contradictions sont préjudiciables aussi bien aux stagiaires, au personnel d'encadrement qu'à la qualité de la formation initiale.

Cet article qui vise à analyser ces divergences est organisé comme suit : la problématique, quelques considérations théoriques, la méthodologie de la recherche et les résultats.

1. Problématique de la recherche

Dans ce titre, sont abordés, le contexte et la justification suivis des objectifs et des hypothèses de recherche.

1.1. Contexte et justification

La création en 1987 d'une structure de formation des enseignants du secondaire répond au souci majeur de renforcer la qualité de l'éducation au plan national. L'évolution de l'institution de formation des personnels enseignants, basée aujourd'hui à Koudougou, a été très rapide : INSE (1987), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK) en 1995, Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK) en 2005, Ecole Normale Supérieure de l'Université Norbert ZONGO (ENS/UNZ) en 2017, retour à l'ENSK en 2020 puis ENS en 2021. Cette évolution s'est à la fois accompagnée de changements institutionnels, mais surtout de diversification des offres de formation et d'augmentation

des effectifs de stagiaires. C'est ainsi qu'en histoire-géographie, l'on est passé d'une dizaine de stagiaires en 1987 à plus de la centaine aujourd'hui. A titre d'exemple, la promotion 1992-1993, des stagiaires de la filière CAPES¹ étaient seulement douze (12), alors que celle de 2020-2021 en compte cent-soixante (160)². Si cette augmentation des effectifs répond à la politique de l'Etat et aux besoins exprimés sur le terrain, elle implique par ailleurs de nouveaux dispositifs de formation. C'est ainsi que la deuxième année de formation, consacrée au stage pratique, va connaître de profonds changements. Les stagiaires qui, jadis étaient regroupés dans quelques établissements, vont de plus en plus être dispersés sur l'ensemble du territoire national dans le cadre du stage pratique. De plus, dans l'incapacité d'assurer seule le suivi de terrain et l'évaluation certificative de tous ces stagiaires, l'ENS va désormais recourir, à la collaboration, avec les structures du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion de Langues Nationales (MENAPLN) dont l'organisation, aux niveaux central et déconcentré, permet de mettre à la disposition de l'Ecole, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques d'histoire-géographie (HG) en nombre suffisant. Cette collaboration, voulue et souhaitée par les deux partenaires (ENS et MENAPLN) ne fournit pas toujours les résultats escomptés.

Depuis lors, les nombreuses plaintes émanant des stagiaires et les récriminations des encadreurs deviennent une situation de plus en plus préoccupante qui a suscité les questions de recherche suivantes : qu'est-ce qui explique les divergences entre les encadreurs pédagogiques d'HG ? quelles sont les origines des divergences ?, quels sont les aspects sujets aux contradictions ? quelles sont les conséquences induites par cette situation ? En tant que formateur de l'ENS et ayant assuré la fonction de directeur des stages de cette institution, nous avons vécu, à maintes reprises, ces contradictions. Cette recherche a l'ambition d'analyser la question dans un but de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants d'histoire-géographie à l'ENS.

1.2. Objectifs et hypothèses de recherche

Alors que les stagiaires se disent victimes des contradictions, de la mésentente entre les encadreurs pédagogiques, ces derniers se rejettent entre eux la balle ou accusent, soit les mauvaises conditions de suivis et d'examens, soit les stagiaires qui tentent de justifier leurs mauvaises prestations. Dans tous les cas, le côté le plus préoccupant de ce problème est le manque de consensus entre les encadreurs chargés de la formation à l'ENS et ceux du MENAPLN. C'est pour contribuer à mettre de l'ordre dans cette difficile et préoccupante situation que l'article se fixe pour objectif général d'analyser les divergences au sein des encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie en charge des suivis pédagogiques et des examens pratiques. Cet objectif est à son tour démultiplié en trois objectifs spécifiques (OS) plus opérationnels que sont :

- OS1 : reconnaître les origines des divergences ;
- OS2 : clarifier les points sujets à des divergences ;
- OS3 : déterminer les conséquences induites de ces divergences.

¹ CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement Secondaire

² Statistiques de l'ENS, 2020-2021

Des hypothèses de recherche sont formulées « en prédiction des résultats attendus » Berthier (2016, p. 46). Il s'agit d'une hypothèse principale et de trois hypothèses secondaires. Ainsi, l'hypothèse principale stipule que la formation pratique des élèves enseignants d'histoire-géographie du Burkina Faso est émaillée de divergences (entre les formateurs) qui compromettent la qualité de la formation. Quant aux hypothèses secondaires, elles sont ainsi formulées :

- Hypothèse secondaire n°1 : les origines des désaccords entre les encadreurs sont imputables au manque de remise à niveau des connaissances et compétences par la formation continue ;
- Hypothèse secondaire n°2 : les divergences entre les encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie participant au stage pratique des élèves enseignants de l'ENS portent sur des aspects méthodologiques de la didactique de la discipline ;
- Hypothèse secondaire n°3 : les contradictions entre encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie entraînent des conséquences aux plans pédagogique et professionnel.

2. Considérations théoriques

La clarification des concepts fondamentaux de cette recherche et le cadre théorique constituent les deux axes abordés dans cette section.

2.1. *Clarification conceptuelle*

Plusieurs concepts sont manipulés tout au long de cette étude. Il convient d'en donner une clarification afin de faciliter sa lecture et sa compréhension. Deux (02) concepts jugés indispensables pour la compréhension de cette recherche sont retenus.

Le premier est le concept de divergences. Le dictionnaire français en ligne, l'Internaute (2022) définit la divergence comme une situation d'opinions ou de points de vue comme un écart, un désaccord, une contradiction. En d'autres termes, la divergence (ou les divergences puisqu'elle se manifeste sur plusieurs aspects), renvoie à une situation d'oppositions, de mésententes, de discordances par des points de vue ou d'opinions parfois opposés ou contraires entre les formateurs. On peut les caractériser de divergences volontaires, car c'est en connaissance d'un existant qu'elles s'expriment. Par contre, les malentendus ne sont pas volontaires puisqu'une entente peut s'établir à nouveau entre les protagonistes, là où le consensus avait manqué.

Le second concept est celui de l'encadrement pédagogique. Il est, selon Royal Louise et al. (2014, p. 141) une « intervention dans une relation de soutien au développement professionnel ». Dans le cadre de la formation pratique des enseignants d'histoire-géographie, c'est une activité pédagogique qui permet aux encadreurs pédagogiques d'identifier les difficultés rencontrées par les futurs professionnels de l'enseignement dans l'exécution des activités d'enseignement-apprentissage, afin de leur apporter le soutien moral et psychologique et surtout l'appui technique et pédagogique nécessaire. Ce concept est très proche de celui de supervision pédagogique défini par P. Vianin (2019, p. 17) comme étant « l'intervention d'un expert qui porte un regard critique sur le travail d'un stagiaire, dans une perspective de coaching ». Ainsi définie, la supervision pédagogique se confond à la visite de classes par la démarche constituée de deux étapes : une phase d'observation

d'une ou plusieurs séances d'enseignement-apprentissage au cours de laquelle le superviseur relève des faits et tente une première analyse et une seconde phase. Celle-ci est suivie d'une phase d'entretien qui suit l'observation et qui permet aux stagiaires, partant de ses représentations et avec l'aide du superviseur, de clarifier les enjeux de l'activité proposée, ses ressources et ses difficultés propres (P. Vianin, 2019).

L'encadrement pédagogique peut recourir à la visite de classes qui, dans le contexte du Burkina Faso, est une activité relevant de l'encadrement pédagogique des enseignants. Elle peut être effectuée en formation initiale et aussi en formation continue. Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, c'est une activité d'accompagnement qui consiste à observer un stagiaire en situation de classe puis à s'entretenir avec lui sur sa pratique, en vue de lui apporter aide et soutien. En situation d'examen pratique, la visite de classes vise à prendre une décision sur les compétences du stagiaire.

2.2. Cadre théorique

Cette recherche repose sur les fondements théoriques de l'analyse des pratiques selon Philippe PERRENOUD (2003) et de celles de la supervision pédagogique de Yann VACHER (2020).

La théorie de l'analyse des pratiques de PERRENOUD considère l'analyse des pratiques comme une méthode de formation. Cette théorie établit un lien entre l'analyse des pratiques et les pratiques réflexives. L'analyse des pratiques est une démarche de formation qui intègre de multiples manière de faire dont l'analyse réflexive qui recourt aux expériences antérieures pour bien les intégrer. S'inspirant de cette théorie, cette recherche établit que le stage pratique des stagiaires s'inscrit dans une perspective dont les encadreurs pédagogiques assurant l'encadrement des stagiaires se servent de référentiels d'analyse de pratiques et de leurs expériences pour assumer leurs responsabilités de formateurs ou d'évaluateurs.

Cet article s'est également appuyé sur la théorie de la supervision pédagogique selon VACHER Yann (2020). Ses travaux partent du postulat que dans le cadre du suivi des enseignants, il y a un antagonisme entre le référentiel de compétences et l'approche normative de terrain. Cet antagonisme crée une tension dans la réalité du suivi des formateurs. En effet, « les formateurs en charge du suivi se retrouvent potentiellement dans une série de dilemmes aux paramètres multiples » (VACHER Yann, 2020, p.75). La référence à cette étude laisse voir que les encadreurs en charge du suivi des stagiaires vivent aussi cet antagonisme. En effet, entre se référer aux prescriptions et aux normes et agir en fonction de la réalité du terrain et du contexte, le choix n'est pas toujours aisé, d'où parfois des désaccords.

3. Méthodologie de la recherche

Cet article résulte d'une recherche de terrain avec le recourt d'une approche combinant à la fois l'approche qualitative et l'approche quantitative.

3.1. Terrain et population de recherche

La collecte de données a été effectuée dans trois régions administratives du Burkina Faso que sont le Centre, le Centre-Ouest et la Boucle du Mouhoun. Leur choix se justifie par deux raisons principales. Ce sont les trois régions qui en 2021 et 2022 ont accueilli le maximum de stagiaires dans le cadre du stage pratique.

La population d'étude comprend trois types d'individus. Les encadreurs pédagogiques intervenant dans la formation en deuxième année. Ils sont au nombre de quatorze (14) dont deux (02) de l'ENS et douze (12) provenant des trois (03) directions régionales des Enseignements postprimaire et secondaire (DREPS). Les stagiaires sont au nombre de soixante (60). Ils viennent des trois régions (dont 20 par région). De plus, l'enquête a connu la participation de douze (12) rapports dont huit (08) rapports de suivis pédagogiques et quatre (04) rapports d'examens pratiques. Étant donné que la session de 2022 des examens pratiques n'a pas eu lieu du fait de l'insécurité, nous nous sommes intéressés aux examens pratiques de la session de 2021 dont quatre (04) stagiaires avaient été ajournés.

3.2. Instruments et techniques de collecte de données

Trois techniques de collecte de données sont utilisées dans cette étude : l'enquête, l'entretien semi-dirigé et l'analyse documentaire. L'enquête a été utilisée chez les stagiaires. Un questionnaire leur a été auto-administré, c'est-à-dire que « le répondant inscrit lui-même ses réponses » (Nicole BERTHIER, 2016, p. 195). Il vise à recueillir auprès de cette population les informations suivantes : leur perception des divergences, leur appréciation de l'approche des différents formateurs, les griefs formulés contre eux, les conséquences immédiates sur leur formation et leurs suggestions. Au niveau des encadreurs pédagogiques, l'entretien semi-dirigé a été utilisé avec un guide d'entretien. L'importance de cette technique est que, d'après Nicole BERTHIER (2014, p.195), « le recueil d'information par entretiens semi-directifs ou non directifs est évidemment obtenu dans une relation directe de face à face ». Ce qui permet à l'enquêteur de motiver l'enquêté et, par la même occasion, de reformuler les questions en cas de difficultés de réponses ou de compréhension. Les informations recueillies grâce à cet outil ont trait, entre autres, à la collaboration avec les autres collègues, à la prise de conscience de l'existence des divergences, aux origines des désaccords, aux conséquences et aux suggestions pour y remédier.

L'analyse documentaire a eu recours à une grille d'analyse dont l'utilisation a servi à étudier les rapports de visites de classes et les rapports d'examens des candidats ajournés. Les rapports de visites de classes relatent les points forts et les points faibles de la prestation de l'enseignant, de même que l'essentiel des conseils qui lui ont été prodigués par l'encadreur pédagogique. Quant aux rapports d'examens, ils retracent de façon succincte l'activité pédagogique telle qu'elle s'est déroulée en classe et se veulent conformes à la décision du jury.

4. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche sont présentés ici en conformité avec les hypothèses secondaires formulées.

4.1. Origines des divergences

Les résultats des données recueillies sur les origines des divergences sont consignés dans le tableau n°1 ci-dessous.

Tableau n°1 : origines des divergences

<i>Selon les formateurs de l'ENS</i>	<i>Selon les formateurs des services du Ministère de l'Éducation Nationale</i>
Revendiquent le caractère autonome de l'ENS dans la formation (IES1, IES2)	Les collègues de l'ENS et d'autres collègues se donnent trop de liberté (IES 8)
Se réservent le droit à l'innovation (IES1)	Trop d'innovations introduites à l'ENS et méconnues de nous (IES 8, IES10, IES12)
Insistent sur la Vocation de recherche de l'ENS dont résultats peuvent être réinvestis dans la formation pour en améliorer la qualité (IES2)	Les stagiaires sont employés chez nous après leur formation, donc nous avons le dernier mot, (IES 6)
Outre les curricula, absence de référentiels propres à l'ENS et manque de précision sur cette partie de la formation (IES1)	C'est nous qui rédigeons les instructions officielles et les curricula de l'enseignement secondaire et ceux de l'ENS rédigent les curricula de formation (IES10)
Ils se réfèrent aux services de l'inspection d'HG du Ministère de l'éducation nationale pour la fiche pédagogique, la grille d'observation d'une leçon et les Instructions officielles (IO) relatives à l'enseignement de la discipline (IES2)	La formation théorique à l'ENS est insuffisante (IES11, IES4, IES9)
Absence de recherche scientifique et de formation continue chez les collègues du MEN (IES1, IES2)	Les collègues de l'ENS ne partagent pas avec nous les fruits de leurs recherches et innovations (IES3, IES7)
Désœuvrement (inactivité), et manque de pratique inhibent la réflexion didactique chez les collègues du MENAPLN (IES1, IES2)	Les formateurs de l'ENS sont trop « tendres » envers leurs stagiaires (IES5)
Exigences de la formation professionnelle à l'ENS (recherche documentaire, recherche scientifique)	
Activités permanentes de suivi et d'examen pratique à l'ENS (IES1, IES2)	

Source : résultats d'enquêtes, 2022

Toutes les réponses n'étant pas jugées recevables, nous n'en avons retenu que les plus significatives. Si certaines sont jugées pertinentes, elles ne justifient cependant pas le comportement de certains acteurs. La réponse des IES3 et 7 sont illustratives. Mais si leur argument est fondé, comment expliquer le comportement de certains collègues, eux-mêmes formés à l'ENS mais qui, une fois sur le terrain, prennent le contrepied ce qui leur a été

enseigné ? Les rapports d'examens et les rapports de suivi n'ont pas révélé d'informations liées aux origines des divergences.

4.2. Points de divergences

Le questionnaire, les guides d'entretiens et les grilles d'analyse des rapports d'examens ont favorisé la collecte des informations suivantes sur les aspects de l'enseignement de l'histoire et de la géographie pour lesquels se manifestent les contradictions. Le tableau n°2 en fait la synthèse.

Tableau n°2 : points de divergences entre encadreurs

Aspects de l'enseignement de l'histoire et de la géographie	Expression des divergences
La question de la division du tableau d'écriture en parties	En 2, 3 parties/ en fonction des activités, de la qualité du tableau
La dictée de l'introduction et de la conclusion de la leçon aux élèves de 6 ^{ème}	Accepté /non accepté
Le résumé intégralement écrit au tableau en 6 ^{ème}	Autorisé / non autorisé
Trace écrite dictée, recopiée au tableau, prise de notes	Imposées/ selon les contextes
Exposé du professeur : y recourir en classe ?	Refus total/ accepté
La motivation en début de leçon	Ponctuelle/ permanente
Supports documentaires distribués en classe	les reprendre/
Gestion du temps : les critères d'appréciation de la gestion des 55 mn que dure une séance ne sont pas partagés	finir un OG en 55mn (IES 12, IES6, CP3)/ se référer à la préparation de l'enseignant (IES1)
La fiche pédagogique, préparation du professeur	remettre une copie à l'encadreur/ pas d'obligation
La présentation d'une nouvelle leçon lors de l'examen pratique de CAP-CEG et de CAPES.	Exigence de certains encadreurs/ se conformer à sa progression pour d'autres
La présence d'un résumé indicatif sur la fiche pédagogique des classes du secondaire (seconde, première, terminale)	Toléré /non toléré

Source : résultats d'enquêtes, 2022

Le tableau n°2 comporte, dans sa colonne de gauche, les points de divergences qui sont, en fait, les aspects de l'enseignement de la discipline sur lesquels s'expriment les contradictions. Dans la colonne de droite figurent les éléments qui divisent les encadreurs. En gras sont les éléments enseignés à l'ENS.

Cette liste n'est pas exhaustive. En effet, certains points jugés non recevables n'y figurent pas. C'est par exemple l'utilisation des craies de couleurs au tableau. Même s'il est enseigné que le stagiaire peut utiliser les couleurs en classe, il doit savoir que les conditions d'utilisation sont tellement difficiles à observer qu'il est même préférable, pour lui, de s'en

priver. Par ailleurs, l'encadreur qui va contester l'utilisation des craies de couleur peut utiliser suffisamment d'arguments pour défendre sa position.

4.3. Conséquences des divergences

Que ce soit des divergences exprimées au cours d'une séance de suivi-conseil ou à la suite d'un examen de certification, les conséquences identifiées par les encadreurs, les stagiaires et à travers les rapports sont, de façon récurrente, les suivantes :

- confusion au niveau des stagiaires et des enseignants titulaires participant aux jurys d'examens ;
- atteinte à l'image de l'encadreur et de l'encadrement ;
- manque d'harmonie dans les pratiques pédagogiques par ricochet ;
- exploitation des divergences par les stagiaires, surtout en situation d'examens ;
- propos malveillants à l'endroit des stagiaires lors de l'entretien de suivi ou d'évaluation ;
- crise de confiance entre les encadreurs de l'ENS et leurs collègues du MENAPLN ;
- remise en question de la qualité de la formation à l'ENS ;
- certaines décisions jugées peu objectives voire abusives par les candidats (stagiaires) ;
- refus des enseignants titulaires d'apporter leur aide aux stagiaires ;
- peur, angoisse et tensions suscitées chez le stagiaire par le suivi ou l'examen ;
- démotivation des stagiaires ;
- échecs parfois de plus en plus contestés par les stagiaires.

A ce niveau, les rapports d'examen ont joué un rôle déterminant. Sur les quatre cas d'ajournements en 2021, deux cas avaient fait l'objet de plaintes de la part des stagiaires candidats. A la faveur de cette étude, les rapports ont été analysés et ont produit les résultats suivants. Les jurys des deux ajournés qui ont contesté leur échec étaient entièrement composés d'examineurs venus des directions déconcentrées du MENAPLN. Les candidats malheureux reprochaient à leurs jurys respectifs de les avoir ajournés injustement. Pourtant, les rapports analysés se révèlent conformes à la décision qui sanctionne l'examen. Un autre ajourné de la même session dont le jury était entièrement composé de formateurs de l'ENS n'a pas revendiqué quoi que ce soit. La conclusion à tirer, c'est que les stagiaires exploitent les divergences des encadreurs à leur profit. Lorsqu'ils ont à faire à des examinateurs du MENAPLN, il leur est facile de contester les résultats au motif qu'ils ont exécuté ce qu'on leur a enseigné à l'ENS. Mais ils ne peuvent le faire avec des examinateurs ayant participé à leur formation théorique et qui peuvent apporter un démenti formel à leurs contestations.

5. Analyse et discussion

Les données recueillies montrent clairement que les origines des divergences sont variées et profondes de sens. Elles sont fonctions de ceux qui les donnent. Le mauvais constat qui en est fait est que les encadreurs se rejettent la responsabilité de cette situation. Par ailleurs, tous les encadreurs pédagogiques et les stagiaires interrogés sont unanimes sur l'existence de points de divergences entre les encadreurs pédagogiques de façon générale et entre ceux de l'ENS et leurs collègues du MENAPLN spécifiquement. Certains les

minimisent alors que d'autres leur accordent une importance telle que cela impacte négativement la formation.

Au regard des aspects sujets aux contradictions, force est de reconnaître que les divergences portent en majorité sur des aspects méthodologiques du déroulement du cours tels que la gestion du tableau, la gestion du temps, etc. et non sur des aspects de contenu, encore moins sur le produit. Dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, le processus et le produit sont les éléments principaux observés en situation de classes. Le processus sert au produit, c'est pourquoi il est moins important que lui. Or, les divergences identifiées relèvent toutes du processus. Entre collègues, elles ne sont pas insurmontables, au contraire, elles devraient constituer une source d'enrichissement et non une source de problèmes.

Les divergences ne traduisent pas une opposition ouverte entre formateurs de l'ENS et leurs collègues du MENAPLN. Elles s'expriment uniquement en situation de classe et n'ont pas l'allure de camps opposés. Cependant, l'aspect le plus à déplorer est qu'elles entraînent de nombreuses conséquences dont certaines, à court terme, ont un impact négatif sur les acteurs et sur la formation. C'est le cas précisément de l'évaluation qui s'en trouve biaisée car entachée de subjectivité (Sanou, 2006).

Conclusion

La qualité de l'enseignement est actuellement une des préoccupations majeures voire, la principale, dans tous les pays du monde (Royal et al, 2014). Les voies et moyens pour y parvenir sont fonctions du niveau de développement, mais aussi des politiques éducatives de chacun. Dans la majorité des cas, c'est au travers de la formation professionnelle initiale des enseignants que commence la recherche de cette qualité. C'est la voie que le Burkina a choisi tout en prospectant d'autres pistes de solutions. Mais elle n'est pas sans difficultés, car le manque de consensus des formateurs sur certains aspects de la formation est de nature à porter préjudice à cette partie de la formation. C'est ce que cet article a tenté de prouver. Il a permis de relever que le caractère dynamique de la didactique de l'histoire et de la géographie oblige à une remise à jour continue des connaissances et des compétences chez les formateurs sur les plans du contenu, des démarches, et des moyens. Cette absence de formation continue chez certains encadreurs pédagogiques est la cause principale des nombreuses contradictions entre les formateurs de l'ENS et leurs collègues du MENAPLN. Il y a donc une exigence pour les uns et les autres de se mettre constamment à jour. Cette étude a montré que l'encadrement des enseignants ne peut donc être un endoctrinement, car enseigner l'histoire et la géographie ne revient pas à transmettre des recettes toutes faites, susceptibles d'être appliquées dans tous les contextes didactiques.

Etre en phase avec l'évolution de la didactique de la discipline, c'est aussi donner de l'espoir à l'enseignant et pour cela, il est opportun pour tous de parler le même langage. L'étude a, par ailleurs, montré que tous les encadreurs pédagogiques, d'où qu'ils viennent, sont conscients de cette malheureuse situation. Ils ont en retour formulé des suggestions fort intéressantes comme l'organisation périodique de concertations entre les acteurs en charge de la formation. Une autre suggestion, non moins importante, est la création d'un bulletin de liaison des encadreurs pédagogiques d'histoire-géographie en vue de permettre à tous

d'être au même niveau d'information. Ces suggestions sont d'autant plus pertinentes qu'elles arrivent au moment où la gestion des stages est désormais assurée par le MENAPLN pour compter de cette rentrée 2022-2023.

Références bibliographiques

- DERYCKE Marc, 2000, « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », Revue française de pédagogie, Vol.132, pp. 5-10
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1028
- GARANT Michèle et LETOR Caroline (dir.), 2014, « Encadrement et leadership », in Questions Vives [En ligne], n° 21, <http://journals.openedition.org/questionsvives/1496> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1496>
- GOUIN Josée-Anne et HAMEL Christine, 2019, « Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 35(1) | 2019, URL : <https://doi.org/10.4000/ripes.2078>, consulté le 31 août 2022
- KI, Jean-Marie Vianney. 2012 : Visites de classes et enseignement-apprentissage de l'histoire-géographie au Burkina Faso, Koudougou : ENS/UK
- KONÉ Lamine, 2020, La collaboration pédagogique entre les enseignants d'Histoire-Géographie au post-primaire et au secondaire : état des lieux, difficultés et perspectives ; Koudougou, ENS/UNZ.
- LAGADEC Anne Marie, 2009, « L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs », in CAIRN Info, N° 97, pp. 4-22
- MENA 2018, Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique au Burkina Faso, Ouagadougou : SREP, 52 p.
- OUALBEOGO Mimitiri, 2012, L'implication des encadreurs pédagogiques dans l'organisation des examens au Burkina Faso : cas de la supervision pédagogique de l'épreuve d'histoire-géographie au BEPC dans la région du Centre, Mémoire professionnel, Koudougou : ENS/UK 109 p.
- PERRENOUD, Philippe, 2003, « L'analyse de pratiques en questions », in Cahiers pédagogiques, N° 416, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html, consulté le 20 octobre 2022
- ROYAL Louise, BOYER Michel et ST-GERMAIN Martine, 2014, « L'encadrement pédagogique vu comme un processus d'accompagnement : une recherche-action-formation au sein d'une commission scolaire québécoise ». In GARANT Michèle et LETOR Caroline (dir.) : encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation, De Boeck Supérieur, pp. 141-155
- SANOU Olivier, 2006, La réflexivité encadreur-enseignant dans la visite de classe, Koudougou, ENS/UK

VACHER Yann, 2020, « Evaluer l'analyse de pratiques et la pratique réflexive : usages et tensions en formation initiale des enseignants », in *Penser le métier par la formation*, pp. 71-96, BEJUNE, HEP.

VIANIN Pierre, 2019, *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*, Bruxelles, De Boeck supérieur