

## **Les professeurs de français débutants au Burkina Faso: Analyse des pratiques pédagogiques pour une meilleure acquisition des compétences professionnelles**

Arnaud OUEDRAOGO,

École Normale Supérieure de Koudougou,

(LABIDID) Laboratoire interdisciplinaire de didactique des disciplines.

ouederarnaud@yahoo.fr

**Résumé:** Les enseignants débutants (Mukamurera, 2014) sont loin d'être des professionnels achevés. Leurs compétences professionnelles se développent progressivement au cours de leur insertion professionnelle. La présente recherche est une analyse des pratiques pédagogiques des sortants de l'École Normale Supérieure de Koudougou (ENSK) au Burkina Faso. Elle se fixe pour objectif de proposer des mécanismes pour améliorer l'acquisition des compétences professionnelles des enseignants débutants.

**Mots-clés :** Enseignants débutants- - Pratiques pédagogiques- Compétences professionnelles.

**Abstract:** New teachers (Mukamurera, 2014) are far from being completed professionals. Their professional skills develop progressively during their professional integration. This study is an analysis of the teaching practices of teachers coming from the teacher training school (ENSK) in Koudougou, Burkina Faso. It aims at proposing some mechanisms to improve teachers' professional skills (beginners).

**Key words:** new teachers – teaching practices – professional skills.

### **Introduction**

L'objectif visé par toute formation est le développement de compétences. Celles d'un enseignant se composent de compétences de bases relevant de la maîtrise disciplinaire et de compétences essentielles en relation avec le pédagogique et le didactique. L'acquisition des compétences professionnelles est tributaire d'un bon investissement des deux types de compétences. Au Burkina Faso les enseignants de français débutants reçoivent leur formation initiale à l'École Normale Supérieure de Koudougou (ENSK). Le diplôme ayant servi au concours est la licence en lettres modernes ou linguistique pour les uns et le Diplôme d'Etudes Universitaires générales niveau 2 (DEUG2) ou une attestation du niveau Licence 2 en lettres modernes, histoire, géographie ou anglais pour les autres. Toute mission d'enseignant (Lecoeur, 2008) se base explicitement sur la reconnaissance de l'importance des pratiques et

donc valorise les compétences en relation avec une base théorique solide. La formation à l'ENSK renforce les compétences de base académiques des stagiaires et leur fait acquérir des compétences essentielles. Pour ce faire, la formation comporte une phase théorique et une phase pratique. Elle est sanctionnée à la fin par un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) pour les enseignants intervenant dans les deux cycles (post primaire et secondaire) et un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Général (CAP CEG) pour les enseignants intervenant uniquement au post primaire soit de la classe de 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Le certificat permet d'enseigner mais c'est au cours de l'insertion professionnelle que l'enseignant débutant acquière les compétences professionnelles pour répondre aux critères définis par le référentiel de compétences. C'est après l'insertion professionnelle dont la durée peut être relativement longue que l'enseignant se forge une identité professionnelle.

La présente recherche est intitulée « Les professeurs de français débutants au Burkina Faso: analyse des pratiques pédagogiques pour une meilleure acquisition des compétences professionnelles ».

Elle répond à une interrogation: comment amener les enseignants débutants de français à acquérir à court terme les compétences professionnelles attendues d'eux? Elle est une investigation pour voir quelles sont les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants débutants en lien avec les compétences professionnelles attendues d'un enseignant de français selon le référentiel de compétences professionnelles. Elle porte sur le travail à proprement parler des enseignants, indépendamment des résultats auxquels les élèves parviennent. La recherche comporte deux grandes parties : la méthodologie qui regroupe la problématique, les théories de références et le positionnement méthodologique et la partie résultats et discussion.

## **1. Méthodologie**

La méthodologie comporte trois (03) sous points: la problématique, les théories de référence et le positionnement méthodologique.

### **1.1. Problématique**

Cette section rassemble les constats et les questions de recherche.

#### **1.1.1. Constats**

De l'Europe à l'Afrique, nombreux sont les pays dont les enseignants organisent des mouvements pour réclamer la revalorisation du métier d'enseignant. Les enseignants expriment par la rue le mal-être d'une profession qui souffre en silence. Au-delà de l'aspect

pécuniaire, les revendications portent sur la formation, l'environnement de travail et le matériel pédagogique. Mais des critiques sont également adressées au corps enseignant. Des élèves aux parents d'élèves en passant par les administrations, des plaintes contre les enseignants sont légions et elles touchent les aspects pédagogiques et professionnels. C'est ainsi par exemple que les taux de succès bas sont imputables à certains enseignants qui ne maîtrisent pas leurs disciplines ou sont absentéistes ou n'ont pas la pédagogie. Tous ces manquements ont un lien de cause à effet avec les difficultés des enseignants. Les enseignants débutants particulièrement ont des difficultés classées selon les auteurs en plusieurs ordres.

Ainsi Bourque Jimmy, Akkari Abdeljalil, Broyon Marie-Anne, Heer Stéphanie, Gremion François, Gremaud Jacqueline (2007) classe trois (03) dimensions de difficultés: didactique, relationnelle et institutionnelle. La difficulté didactique tient au fait que certains enseignants débutants éprouvent d'énormes difficultés à transmettre le savoir aux élèves. Des raisons diverses peuvent expliquer cet état de fait: non maîtrise disciplinaire, transposition didactique inexploitée ou compétence pédagogique insuffisante. La difficulté relationnelle est celle de la relation entre l'enseignant débutant et les élèves: celui-ci n'arrive pas à discipliner sa classe ou à faire respecter les consignes qu'il donne. La dimension institutionnelle est relative à l'incapacité de l'enseignant débutant à se positionner par rapport à l'institution à laquelle il appartient c'est-à-dire qu'il n'a pas toujours la claire conscience de ses droits et devoirs vis-à-vis de l'institution qu'est l'école.

La classification de Bedard (2000) se basant sur l'étude de Fürg Marti et Michaël Huberman de 1989 relève également trois ordres de difficultés: les difficultés d'ordre personnel, les difficultés d'ordre pédagogique et les difficultés d'ordre professionnel.

Les difficultés d'ordre personnel: elles comportent trois aspects. Le premier est lié à l'origine du choix du métier d'enseignant. Des étudiants en fin de cycle, à la recherche de l'emploi, réussissent au concours de l'enseignement en ignorant ce qui les attend dans la profession ou n'ont aucune vocation pour le métier. Pour ces derniers, l'enseignement devient juste un gagne-pain au mieux et au pire une corvée où le seul objectif demeure le salaire. En outre, les enseignants n'étant pas issus de la même filière de formation ou n'ayant pas reçu le même bagage pédagogique développent des complexes en comparaison avec d'autres enseignants. Cela est d'autant plus démotivant pour eux lorsqu'ils voient des élèves avoir de la préférence pour tel enseignant et dédaignent un autre. Enfin, les enseignants débutants sont parfois affectés dans des établissements, loin de leur environnement habituel, ce qui les désoriente et les démotive souvent.

La deuxième difficulté est pédagogique: elle est relative au fait que l'enseignant doit observer objectivité, justesse et équité avec des élèves issus de milieux différents et avec des particularités qu'il doit apprendre à connaître. Aussi, il a des contraintes imposées par l'institution: le respect des programmes et des horaires de cours. Il a enfin l'obligation de créer une ambiance favorable à l'apprentissage dans sa classe. La dernière difficulté est d'ordre professionnel. L'enseignant débutant doit interagir avec de nombreux collègues de son établissement. Ceux-ci enseignent la même discipline ou d'autres disciplines. Ils peuvent être d'une génération différente de la sienne ou avoir des sensibilités différentes. L'enseignant débutant se sentira de ce fait jugé, critiqué, dénigré ou valorisé.

Une étude menée en 2013 par Jessica Cuerq Taillard et Patricia Mckee en Suisse relève quatre défauts majeurs des enseignants débutants: ils sont incertains, commettent des fautes, sont impatientes et sévères. Ils ont aussi des qualités: la compréhension, l'organisation et le sérieux. C'est donc dire que la problématique concernant les pratiques des enseignants débutants se pose avec acuité et suscite de nombreuses interrogations.

### **1.1.2. Questions de recherche**

Pour mener cette recherche nous avons posé une question principale de recherche: Comment favoriser un meilleur développement des compétences professionnelles chez les enseignants de français débutants? Celle-ci est suivie de trois questions spécifiques: quelles sont les insuffisances des pratiques pédagogiques chez les enseignants débutants dans leurs pratiques? Quels sont les facteurs explicatifs de ces insuffisances? Quelles actions mener pour améliorer l'acquisition de compétences professionnelles par les enseignants débutants? Nous avons émis des hypothèses dont la principale est la suivante: une adaptation de la formation aux exigences de la société est indispensable pour un meilleur développement des compétences professionnelles des enseignants débutants. Les hypothèses 1 et 2 sont respectivement les suivantes: les insuffisances constatées dans les pratiques des enseignants débutants sont disciplinaire, didactique et communicationnel; les origines des insuffisances dans les pratiques pédagogiques des enseignants débutants sont d'ordre personnel et institutionnel. L'étude propose la mise en place de nouveaux dispositifs pour favoriser une meilleure acquisition des compétences professionnelles des enseignants débutants.

### **1.2. Théorie de référence: les compétences référentielles**

L'enseignant est présenté comme celui qui détient le savoir et qui a la responsabilité de transmettre ce savoir et les valeurs fondamentales de la société. Pour ce faire, il doit être doté de compétences particulières propres à son domaine. C'est en cela qu'un référentiel de

compétences de l'enseignant a été établi. En didactique des langues, un référentiel (Cuq 2007) se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. C'est donc une liste d'aptitudes que le spécialiste du domaine doit développer afin de répondre aux attentes du système politique et social du pays. Le référentiel guide et accompagne le processus d'enseignement. Cuq attribue au référentiel un caractère indicatif et non prescriptif, ce qui suppose que l'on peut s'y référer sans pour autant le prendre comme une norme. Chaque pays, en fonction de ses réalités et de son orientation politique définit un profil d'enseignant dont il a besoin. C'est ainsi par exemple que depuis 2001, pour le gouvernement du Québec, devenir enseignant ce n'est plus uniquement maîtriser des savoirs à enseigner; ce n'est pas non plus maîtriser simplement des compétences didactico-pédagogique mais c'est plutôt s'investir dans un processus d'apprentissage lié, entre autres, à la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. Pour l'enseignant de langue, la tâche s'est davantage complexifiée avec les orientations du Cadre commun européen de référence des langues. En effet, le nouveau paradigme avec l'approche actionnelle oriente les actions de l'enseignant vers des compétences langagières à communiquer, des stratégies et des tâches à faire accomplir.

Au Burkina Faso il n'existe pas de référentiel type pour les enseignants de langue. Cependant, partant du fait que le français est enseigné comme langue étrangère, nous nous basons sur le référentiel de compétences des enseignants de FLE en vigueur en France. Ces compétences, au nombre de dix (10) sont répertoriées dans un arrêté ministériel du ministère de l'éducation nationale française. Ce sont:

1. Agir en fonctionnaire de l'État et d'une manière éthique et responsable.
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.
5. Organiser le travail de la classe.
6. Prendre en compte la diversité des élèves.
7. Évaluer les élèves.
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication.
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
10. Se former et innover

Dans le cadre de cet article, nous nous limitons uniquement aux compétences liées aux aspects pédagogiques et didactiques de l'enseignant de langue en situation de pratique classe à savoir

la maîtrise disciplinaire et la connaissance des différentes méthodologies pour faire face à la complexité de l'enseignement/apprentissage des langues. Les aspects concernant les élèves c'est à dire l'apprentissage et l'évaluation sont de ce fait occultés. Pour ce faire nous identifions les compétences qui sont en lien direct avec le pédagogique et le didactique. Sur les dix (10) compétences, nous en retenons quatre (04) que nous clarifions en prenant en compte le contexte burkinabé.

1. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer.

La maîtrise de la langue française par l'enseignant se traduit par une expression écrite et orale sans faute, avec l'utilisation de termes exacts, appropriés et adaptés à chaque situation de communication. Elle est également la connaissance parfaite des types de textes oraux et écrits ainsi que les exercices écrits au baccalauréat pour le second cycle. Toutes ces ressources doivent être transférées aux élèves par la capacité de l'enseignant à communiquer, à enseigner.

2. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale.

Les programmes d'enseignement fixent un certain nombre d'activités que l'enseignant de français burkinabé doit mener dans le cadre de son travail. On dénombre huit (08) activités au post primaire et cinq (05) au second cycle. Chaque activité doit être menée selon une démarche indiquée par les instructions officielles. Maîtriser les disciplines consiste à connaître et à s'approprier les objectifs et les démarches de chaque activité, définir un contenu à donner aux élèves selon leurs besoins et leurs niveaux respectifs, veiller à l'exactitude scientifique de ces contenus et leur contextualisation, ce qui demande de l'enseignant une bonne connaissance des différents phénomènes de la vie et une variété des approches dans le traitement de l'information qu'il apportera aux élèves.

3. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement.

La transmission du savoir aux apprenants (Bodergat 2013) passe par quatre phases successives: la conception du projet d'enseignement, la manière d'impliquer les élèves en se souciant du sens, l'opération c'est-à-dire la mise en œuvre avec les apprenants et enfin l'intégration progressive du nouveau savoir pour un réinvestissement ultérieur par les élèves. Au Burkina Faso, ces phases se réalisent par le respect des principes d'enseignement. Au post primaire, deux principes sont de vigueur: le décroisement et les méthodes actives. Au second cycle ce sont la progression et la cohérence.

4. Organiser le travail de la classe.

L'organisation du travail de la classe consiste pour l'enseignant à créer d'abord une dynamique du groupe classe, amener chaque apprenant à se sentir membre de ce groupe et déterminer chaque élève à participer activement afin de prendre en charge son propre apprentissage. Le

deuxième volet tient à la nature des activités proposées aux élèves: elles doivent être variées et adaptées au niveau des élèves, de difficulté croissante et prendre en compte tous les aspects de la langue : oral, écrit, interculturel et traduction.

### 1.3. Positionnement méthodologique

Notre étude allie les aspects qualitatif et quantitatif. Elle s'est intéressée à vingt enseignants de français débutants, issus de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou. Ceux-ci, placés en position de stage doivent présenter des leçons pour leur certification. Chaque stagiaire prépare alors l'examen avec le plus grand sérieux et donne le meilleur de lui-même pour sa prestation. La collecte des données s'est menée durant les mois de mai et avril 2021 dans quatre régions du Burkina Faso: le Centre, le Centre Est, la Boucle du Mouhoun et le Centre Ouest. Pour recueillir les données, nous avons utilisé trois outils de collecte de données : la grille d'observation, la grille d'analyse documentaire et le guide d'entretien. La grille d'observation a permis d'observer trente (30) cours de français. Grâce à la grille d'analyse documentaire, nous avons recueilli des informations dans trente (30) cahiers de textes et trente (30) cahiers d'élèves. La grille d'entretien a permis de nous entretenir avec les vingt (20) stagiaires dont 10 par filière de formation c'est à dire CAPES et CAP CEG.

## 2. Résultats et discussion

Cette partie comporte trois (03) sous points: la présentation des résultats, l'analyse suivie des discussions et les propositions.

### 2.1. Présentation des résultats

Les informations collectées sont présentées en fonction des outils de collecte de données : les observations de cours, l'analyse documentaire et les entretiens.

#### 2.1.1. Les observations de cours

Nous avons observé trente (30) cours d'une durée de 55minutes chacun, soit un total de 27,5 heures de cours suivis. Notre grille d'observation des cours comporte quatre (04) sous-points : type d'activité présentée, aspects relationnels, aspects pédagogiques et aspects didactiques.

- *Les types d'activités:* Les stagiaires du niveau CAPES ont présenté chacun deux (02) leçons : une au post primaire et la deuxième au second cycle. Les CAP CEG ont présenté des leçons uniquement au post primaire. Le total des cours observé est de trente (30) soit vingt (20) pour le post primaire et dix (10) pour le secondaire. Les tableaux ci-dessous récapitulent les types d'activités présentées par les enseignants:

**Tableau n° 1 : Activités présentées au post primaire**

N°	Activités présentées au post primaire	Nombre	%
1	Orthographe	2	10,00



2	Grammaire	11	55,00
3	Vocabulaire	7	35,00
4	Conjugaison	0	0,00
5	Expression écrite	0	0,00
6	Lecture cursive	0	0,00
7	Lecture méthodique	0	0,00
8	Lecture d'une œuvre intégrale	0	0,00
<b>TOTAL</b>		20	100,00

Source : Enquête de terrain Mai 2021

**Tableau n°2 : Activités présentées au secondaire**

N°	Activités présentées au secondaire	Nombre	%
1	Expression écrite	2	20,00
2	Lecture cursive	1	10,00
3	Lecture méthodique	7	70,00
4	Histoire littéraire	0	0,00
5	Lecture d'une œuvre intégrale	0	0,00
<b>TOTAL</b>		10	100,00

Source : Enquête de terrain Mai 2021

- *Les aspects relationnels*

Nous avons établi une liste de vingt (20) attitudes dont nous observons la présence ou non chez l'enseignant débutant pendant le cours en classe. Nous avons observé les mêmes attitudes d'un cours à l'autre chez les enseignants ayant dispensé des cours dans deux classes différentes. Les résultats sont les suivants : tous les enseignants débutants ont commencé leurs cours par un échange de civilités avec les élèves ; pendant la vérification des présences la moitié s'est intéressée aux motifs des absences. Avant de commencer les cours, aucun enseignant n'a exposé l'intérêt du cours ou décliné les objectifs de l'activité. Au niveau de la voix, celle de trois enseignants ne présentait pas un confort d'écoute sinon le reste avait une voix audible. Cinq enseignants débutants ont des difficultés de prononciation et nous avons enregistré trois enseignants avec un style laxiste et quatre avec un style très autoritaire. Le style des treize autres est démocratique. Tous les vingt enseignants ont des tenues vestimentaires propres et décentes. Sur le plan dynamisme, six enseignants débutants en manquent et aucun des enseignants n'accorde une attention particulière à chacun des élèves. Ils s'occupent juste de quelques-uns qu'ils sollicitent constamment et ne sont pas équitables dans la distribution de la parole. Aussi, tous les enseignants ont un rythme rapide qui ne permet pas à tous les élèves de les suivre. Huit (08) enseignants se déplacent utilement dans les rangées, sept (07) ont une mobilité sans intérêt et les cinq (05) autres ne circulent pas en classe. Sur les vingt (20)

enseignants, seize (16) procèdent à des renforcements positifs et encouragent les élèves. Dans le domaine de la connaissance des élèves, dix (18) enseignants désignent les élèves par leurs noms. Enfin, quatorze (14) enseignants maîtrisent le groupe classe et les quatre (4) autres n'arrivent pas à discipliner leurs classes.

- *Les aspects pédagogiques*

Cinq points ont été observés pour les aspects pédagogiques: la fiche pédagogique, les objectifs pédagogiques, les méthodes et techniques pédagogiques, la centration sur l'apprenant et la différenciation.

Tous les enseignants débutants ont présenté une fiche pédagogique pour chaque cours. Elles sont soignées, bien présentées avec une bonne lisibilité et prennent en compte les étapes de la méthodologie des cours présentés. Vingt et quatre (24) fiches ont été saisies à l'ordinateur puis imprimées et les six (06) autres sont manuscrites. Dans chacune des trente fiches, des objectifs pédagogiques sont formulés et l'ensemble des objectifs est de quatre-vingt et deux (82). Trente et sept (37) objectifs spécifiques sont bien formulés avec dix-huit (18) objectifs pertinents contre quarante-cinq (45) objectifs mal formulés.

Vingt-huit (28) cours ont été dispensés avec une démarche appropriée sur la fiche et la mise en œuvre de treize (13) cours a une appréciation très satisfaisante; celle des autres comporte des hésitations, des succès. D'autres insuffisances se perçoivent sur divers aspects de ces cours pas bien réussis: la gestion des étapes, la gestion du temps, le non-respect du timing. En outre, les manipulations sont soit inefficaces, soit insuffisantes soit biaisées. Une autre difficulté relevée est le questionnement: les questions sont très souvent maladroitement, imprécises ou incompréhensibles. Nous avons noté que dix (10) traces écrites sont mal organisées et seuls trois (03) enseignants ont lu la trace écrite avant de la faire copier par les élèves dans leurs cahiers. Il en est de même pour l'exercice à faire à la maison : un (01) enseignant sur les vingt l'a lu en classe. Pour ce qui est du secondaire, quatre (4) textes étudiés n'ont pas d'entête et un (01) n'indique pas la source. Les activités de prolongement sont inexistantes et les lectures des élèves, en plus de ne pas être expressives ne sont faites que par 2 ou 3 élèves. Dans huit (8) cours sur l'ensemble, il y a eu superposition des activités.

- *Les aspects didactiques*

Les aspects didactiques prennent en compte les contenus, les aides didactiques et l'évaluation. Au niveau des contenus, les titres des trente (30) cours sont conformes avec les programmes en vigueur selon les niveaux. Toutefois, douze (12) cours ont eu leur contenu adapté au niveau des classes où ils ont été dispensés. Les dix-huit (18) autres n'ont pas été efficaces car ils ne répondent aux besoins réels des élèves. Ce sont des cours au contenu léger, à l'issue desquels

il n'y a pas eu d'élément d'apprentissage nouveau pour les élèves. En outre, quinze (15) cours ont respecté la congruence entre le contenu et les objectifs et dix (10) cours ont leurs textes tous pertinents : corpus, trace écrite, évaluation. Aussi, dix-sept (17) cours ont été bien maîtrisés sur le plan du disciplinaire par les enseignants. Dans trois (03) cours, nous avons noté des contenus qui ne sont pas scientifiquement justes. Quarante et quatre (44) exercices ont été donnés en classe: dix-sept (17) sont pertinents et neuf (09) permettent une acquisition des connaissances et sont appropriés à un réinvestissement.

Au niveau des aides didactiques, nous avons noté dans vingt et sept (27) cours une utilisation rationnelle du tableau et dans vingt et un (21) l'utilisation du tableau a été judicieuse avec une consignation des réponses en bonne et due place. Vingt et trois (23) enseignants soignent leur écriture et vingt et sept (27) ont utilisé de la craie de couleur. Dans tous les cours, aucun manuel n'a été utilisé et enfin, nous avons noté durant les 1650 minutes de cours que nous avons suivis : cinquante-huit (58) fautes commises à l'oral par les enseignants, trente et cinq (35) fautes commises par les enseignants à l'écrit au tableau et quarante-deux (42) fautes à l'écrit sur les fiches pédagogiques.

### **2.1.2. L'analyse documentaire**

Notre grille d'analyse documentaire nous donne des informations sur trois éléments: la qualité de la présentation du document, la qualité du remplissage, la présence ou non d'une progression et d'une cohérence dans les activités.

Les cahiers de textes n'ont pas une présentation uniforme: vingt et deux (22) cahiers sont remplis en trois colonnes et huit (08) en cinq colonnes. Tous sont lisibles, propres mais trois (3) sont remplis avec une écriture peu soignée. Les trente (30) cahiers présentent de la régularité dans leur remplissage avec des activités variées qui montrent la réalisation d'une progression avec les titres et les plans des leçons bien consignés. L'enchaînement des activités dénote de la cohérence dans le déroulement de toutes les activités. Les sujets de devoirs sont mentionnés dans vingt et un (21) cahiers.

Les cahiers des élèves sont bien présentés pour dix-huit (18) élèves et les douze (12) autres sont mal tenus. Nous notons que les élèves ne respectent pas la marge dans vingt-deux (22) cahiers. Tous les cahiers montrent de la régularité dans les cours et montrent une congruence avec les cahiers de textes. Les traces écrites sont recopiées avec des fautes de façon récurrente dans six (06) cahiers. Les corrections des devoirs sont régulièrement notées dans dix (10) cahiers et dans aucun cahier on ne voit des corrections d'exercices.

### **2.1.3. L'entretien**

L'entretien a concerné les vingt (20) enseignants débutants au total soit dix (10) stagiaires CAPES français, et dix (10) CAP CEG dont six (06) qui enseignent Français Anglais et les quatre (04) autres Français Histoire Géographie. L'entretien s'est déroulé immédiatement après chaque cours. La grille d'entretien a été conçue pour collecter les données suivantes : l'identité et le profil universitaire, la qualité de la présentation physique, la maîtrise et la qualité de l'expression orale, la capacité d'argumentation et de réflexivité, la capacité d'auto analyse et d'esprit critique, la disposition au changement. Quatre (4) questions ont été posées après qu'ils se soient présentés : quelle est la démarche que vous avez suivie pour dispenser le cours? Les objectifs fixés ont-ils été atteints et qu'est-ce qui vous permet de le dire? Quelles difficultés avez-vous rencontrées durant la préparation du cours et pendant le déroulement du cours? Quels aspects satisfaisants de votre prestation relevez-vous et qu'est ce qui peut être amélioré? Tous les vingt (20) enseignants ont une bonne présentation physique; aucun ne présente un handicap physique; ils portent une tenue vestimentaire propre et décente. Durant l'entretien qui a duré une vingtaine de minutes avec chacun, nous avons relevé dix-neuf (19) fautes chez huit (08) enseignants. Les douze autres se sont exprimés sans faute. Tous les enseignants connaissent les démarches de leurs cours. Ils disent avoir rencontré les difficultés suivantes pendant la préparation du cours: l'absence de documentation, les contradictions dans les propos des autres enseignants qui les ont devancés sur le terrain, la délimitation du cours et la définition des objectifs pédagogiques. Pendant le déroulement du cours les difficultés sont les suivantes selon eux: la gestion du temps, le questionnement, l'utilisation du tableau, la manipulation, la gestion des étapes et la gestion du stress. Comme points de satisfaction, ils ont noté la participation des élèves et pour deux autres la gestion du temps. Les points d'insatisfaction sont: la gestion du temps, le trac, la délimitation des notions à enseigner et certaines réponses aux questions des élèves.

### **2.2. Analyse et discussion**

Quelles sont les insuffisances des pratiques pédagogiques chez les enseignants débutants dans leurs pratiques ? Au regard des pratiques et à l'analyse des informations recueillies, une des insuffisances des enseignants débutants dans leurs pratiques pédagogiques est d'ordre communicationnel. En effet, l'animation de la classe est de façon générale insuffisante pour la majorité des cours que nous avons suivis. Les enseignants essaient d'adopter un comportement positif avec les élèves mais des difficultés surgissent : leur questionnement ne permet pas toujours d'avoir les réponses attendues. La mauvaise qualité des questions est consécutive à un choix pas judicieux c'est-à-dire que les mots utilisés pour poser la question ne sont pas

appropriés ou la tournure syntaxique est confuse, incorrecte ou incomprise. Les reformulations qui doivent être une occasion de clarification ne sont pas non plus réussies quand elles sont tentées. Il y a lieu alors que les enseignants travaillent à produire des questions claires, précises et compréhensibles afin de pouvoir remplir le premier critère de compétence qui est de maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer. En outre, la relation entre apprenants n'est pas développée: les enseignants ne donnent pas l'occasion aux élèves de discuter entre eux ou d'interagir entre eux.

Une autre insuffisance des enseignants de français débutants est la non maîtrise disciplinaire. La maîtrise disciplinaire est la solidité des connaissances sur les notions abordées. Ce sont des compétences langagières et méta langagières dans les quatre (04) objectifs visés par l'enseignement du français. Ces insuffisances sont constatées à travers le contenu des cours dispensés : les hésitations face à certaines questions, les réponses lacunaires ou pas justes, les informations erronées, les fautes et les confusions. L'enseignant se doit d'être un modèle pour l'élève. Il doit de ce fait avoir des connaissances justes, solides et actualisées. Cette compétence est le fruit d'une longue quête et d'un travail de fond. Pendant la préparation du cours, l'enseignant doit recueillir le maximum d'informations possibles sur la notion qu'il veut faire découvrir aux élèves. La consultation de plusieurs documents est plus que nécessaire et il doit aller jusqu'à rechercher des informations contradictoires sur la même notion car il enseigne selon une vision alors que les points de vue sur un sujet sont très souvent divergents. C'est ce qui fait que les enseignants débutants disent qu'il y a des contradictions dans les propos des anciens auprès de qui ils demandent des conseils. Mais ces contradictions sont au niveau des choix pédagogiques pensons-nous, parce que plusieurs options sont parfois possibles pour dispenser un cours.

Sur le plan didactique, les enseignants débutants n'arrivent pas à amener les apprenants à s'approprier véritablement les contenus et à les réinvestir. L'action pédagogique se déroule comme une succession de gestes mécaniques afin de respecter les étapes dans un certain temps. Les enseignants essaient de créer une dynamique de groupe classe mais la stratégie pour amener les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage c'est-à-dire à savoir quelle est l'intérêt de la leçon pour la langue n'est pas au rendez-vous. C'est à lui de montrer aux élèves quelle est l'importance de ce qu'ils ont vu en classe dans le processus d'apprentissage de la langue et quels peuvent être les réinvestissements possibles de ces leçons. Un cours doit toujours répondre à un besoin, celui de l'apprenant pour lui permettre de consolider et d'approfondir son niveau de maîtrise de la langue. La connaissance se sédimente et a besoin pour ce faire d'un certain temps et d'un cheminement que l'enseignant doit prendre en compte.

En définitive, les insuffisances constatées dans les pratiques des enseignants débutants sont d'ordres disciplinaire, didactique et communicationnel, ce qui confirme notre hypothèse de recherche correspondant à ladite question de recherche.

Comment pouvons-nous expliquer l'origine de ces insuffisances ou quels sont les facteurs explicatifs de ces insuffisances? Certaines difficultés constatées chez les enseignants débutants sont liées à une insuffisance personnelle. C'est l'exemple des fautes sur les fiches pédagogiques, au tableau, dans les cahiers de texte et au niveau de l'expression. Elles sont des lacunes personnelles accumulées depuis les années de lycée de l'enseignant. Il en est de même pour la nonchalance en classe ou le manque de fermeté qui sont des traits de personnalité que l'enseignant développe sans lien avec une formation particulière dans l'institution. D'autres insuffisances sont liées à l'institution. En effet, chaque cours a une démarche que l'enseignant doit suivre à la lettre au point qu'aucune marge de liberté n'est accordée à l'enseignant pour innover au risque de se faire réprimander par les encadreurs pédagogiques. Pourtant, le point 10 du référentiel de compétences professionnelles demande que l'enseignant se forme et innove. Toute innovation est perçue par les encadreurs pédagogiques comme un écart, une insuffisance. Au cours de la phase pratique de la formation, les enseignants reçoivent des visites conseils de la part des encadreurs pédagogiques. Les points de vue sont souvent divergents sur des points particuliers de la pratique au point que les enseignants débutants qui ont reçu la visite d'encadreurs pédagogiques ayant des visions différentes sont désorientés. Il n'y a de ce fait pas une harmonisation des points de vue sur certaines pratiques et cette insuffisance incombe à l'institution. En résumé, les origines des insuffisances dans les pratiques pédagogiques des enseignants débutants sont d'ordre personnel et institutionnel.

### **2.3. Propositions**

Face à ces insuffisances, quelles actions peuvent-elles être menées pour améliorer l'acquisition de compétences professionnelles par les enseignants débutants ?

La mise en place de nouveaux dispositifs en lien avec les insuffisances relevées favorise une meilleure acquisition des compétences professionnelles des enseignants débutants. En effet, sur le plan institutionnel, une double alternance formation théorique et pratique pourrait permettre aux enseignants débutants de remédier à leurs insuffisances pédagogiques et communicationnelles. La formation étant de dix-huit (18) mois, ils reçoivent des cours théoriques pendant les trois (03) premiers mois avant d'aller sur le terrain pendant trois (03) mois également. A l'issue de cette formation pratique, ils reviennent encore à l'école pour une seconde étape théorique qui permettra non seulement une remédiation des insuffisances mais aussi une consolidation des aspects positifs. Le deuxième retour sur le terrain pour le stage

expérientiel leur permettra de corriger de façon pratique les insuffisances, d'avoir de l'assurance et d'effectuer avec plus d'aisance et d'efficacité les actes pédagogiques, ce qui permet d'acquérir plus judicieusement et plus rapidement les compétences professionnelles attendues d'eux. Le contenu des enseignements théoriques doit prendre en compte les simulations, le micro enseignement. L'institution, au regard du nombre élevé des enseignants débutants fait recours à des encadreurs pédagogiques de toutes les autres institutions. Elle se doit alors de se doter d'un guide du formateur avec une orientation claire et harmonisée des pratiques et des contenus de suivi conseil des enseignants débutants. Elle pourrait aussi déterminer un seul directeur pédagogique ou conseiller/formateur pour chaque stagiaire. Ainsi, les enseignants débutants ne seront plus désorientés dans leurs pratiques.

Enfin, sur le plan individuel, il est recommandé à chaque enseignant débutant de s'auto former pour avoir une très bonne maîtrise du français (Niveau C1 du CECRL) car les insuffisances ne peuvent pas toutes être comblées par les cours théoriques données au cours de la formation initiale. En outre, grâce à l'auto formation ils pourraient suivre le rythme des changements imposés da milieu et s'adapter aux nouveaux contextes.

### **Conclusion**

Cette étude intitulée « Les professeurs de français débutants au Burkina Faso: analyse des pratiques pédagogiques pour une meilleure acquisition des compétences professionnelles » est partie d'un constat : les enseignants débutants éprouvent d'énormes difficultés sur le plan pédagogique. Les compétences attendues d'un enseignant tel que définies par le référentiel de compétences n'est donc pas un acquis. C'est ainsi que l'étude a d'abord émis des questions de recherche ainsi que des hypothèses. Elle a identifié quatre (04) compétences pédagogiques attendues d'un enseignant sur la base du référentiel de compétences. L'analyse de la collecte des données a relevé que les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants débutants de français au Burkina Faso sont d'ordre disciplinaire, didactique et communicationnel. Elle a aussi relevé que les sources de ces insuffisances sont d'ordre personnel et institutionnel. En effet, les enseignants débutants n'ont pas toujours la maîtrise des contenus à enseigner et donc les besoins des apprenants ne sont pas satisfaits. Les exigences de l'institution ne permettent pas à l'enseignant d'innover. Les hypothèses émises au départ de la recherche sont de ce fait confirmées. Au regard de ces difficultés, il y a nécessité de trouver des solutions pour une meilleure acquisition des compétences pédagogiques. C'est ainsi que l'étude a proposé la mise en place de nouveaux dispositifs en lien avec les insuffisances constatées. Toutefois une

question se pose toujours: quels réajustements la formation initiale doit-elle opérer pour être de nos jours gage de développement certain des compétences professionnelles?

### Références bibliographiques

AUDREY, M. JAVIER, N-M. (2019). *Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats*. Carrefours de l'éducation, Armand Colin.

BEDARD, Yves (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de "mentoring"*. Rapport. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Sciences de l'éducation.

BODERGAT, J.Y. (2013). Cours 1, *La professionnalisation des enseignants*. Consulté en ligne sur le site <http://cinef.normandie-univ.fr> le 10 septembre 2021 à 11h.

BOURQUE, J., AKKARI A., BROYON M-A., HEER S., GREMION F., GREMAUD J. (2007). *L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits*. Actes de la recherche de la Hep Bejune, n°. 6.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les éditions Didier.

CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International, Paris.

BULLETIN OFFICIEL N°1 du 4 janvier 2007 accessible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

JESSICA, C. TAILLARD et PATRICIA, McKee (2013). *Les difficultés des premières années chez les enseignants novices vues sous l'angle des élèves d'une école professionnelle*. Mémoire professionnel.

LEBEL, C. (2002). *Représentations du rôle, des pratiques et du programme de formation initiale à l'enseignement par les formatrices et formateurs œuvrant au niveau du transversal : analyse de trois contextes culturels* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario.

LECOEUR, E. (2008). *Gestion des compétences*. Le guide pratique. Editions De Boeck.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux | 95 d'éducation pour l'exercice du métier*, Repéré à: <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

MUKAMURERA, J. (2014). *Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique des lieux*. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

PERRENOUD, P. (2008) « *Dix nouvelles compétences pour enseigner* ». Paris, ESF.

WEVA, K. (1999). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire*. In J.C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* Bruxelles : De Boeck.