

LA DISSERTATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE EN FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SÉNÉGAL, FUIR LES STÉRÉOTYPES POUR UN APPRENTISSAGE FÉCOND PAR L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE, Amadou

Yoro NIANG (Université Cheikh Anta Diop de Dakar – Sénégal)

amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Résumé

Au Sénégal, le constat généralement issu de la correction des épreuves de dissertation psychopédagogique laisse voir plusieurs types de difficultés des candidats conduisant à des notes très peu satisfaisantes dans les différents examens professionnels des enseignants. Elle demeure pourtant, en formation des maîtres, un excellent exercice d'intelligence, de réflexion et de démonstration. L'objet de ce présent article est de nous interroger sur les causes de telles sous-performances et de voir s'il n'y a pas là une solution à opérationnaliser la réflexivité pédagogique à des fins de construction d'un devoir de dissertation psychopédagogique. La méthodologie appliquée est l'étude de cas et porte sur des entrevues avec 10 stagiaires et 3 formateurs à travers l'analyse de trois dimensions que sont la problématique du sujet, le plan à dérouler et les techniques de construction du devoir par l'écriture réflexive. La manière dont beaucoup de formateurs envisagent ces dimensions enferment les futurs enseignants dans un mimétisme et des stéréotypes qui s'éloignent de la logique réflexive, inhibent et anéantissent les compétences en matière d'écriture réflexive que la dissertation a pourtant pour vocation de susciter. Il ressort de l'étude que si les stagiaires faisaient usage de l'écriture réflexive, cela impacterait fortement sur la qualité des devoirs rédigés.

Mots clés: Formation, dissertation, psychopédagogie, élève, maître, écriture réflexive

THE PSYCHOPEDAGOGICAL ESSAY IN TEACHER TRAINING IN SENEGAL, FLEEING STEREOTYPES FOR A FRUITFUL LEARNING THROUGH REFLEXIVE WRITING

Abstract

The observation generally resulting from the correction of the psychopedagogical dissertation tests reveals several types of difficulties of the candidates leading to very unsatisfactory marks in the various professional examinations of the teachers. It remains, however, in teacher training, an excellent exercise in intelligence, reflection and demonstration. The purpose of this article is to ask ourselves about the causes of such underperformance and to see if there is not a way to operationalize pedagogical reflexivity for the purpose of constructing a dissertation assignment psychopedagogical. The methodology applied is the case study and relates to interviews with 10 trainees and 3 trainers through the analysis of three dimensions, which are the problematic of the subject, the plan to be developed, and the techniques of construction of the assignment by writing.

reflexive. The way in which many trainers consider these dimensions traps future teachers in mimicry and stereotypes that move away from reflective logic, inhibit and destroy the skills in reflective writing that the essay is intended to create. It appears from the study that if the trainees used reflective writing, this would have a strong impact on the quality of the written assignments

Keywords: Training, Dissertation, Psychopedagogy, Student teacher, Reflective writing.

Introduction

La pratique de la dissertation psychopédagogique en formation des enseignants au Sénégal a atteint ces dernières années des résultats très peu fameux qui méritent une réflexion soutenue (A.Y. Niang, 2021). On observe des formateurs qui semblent s'inscrire, comme l'affirme B. Poucet (2001) dans un enseignement dogmatique, exclusivement théorique constituant une entrave à l'écriture réflexive du candidat. L'analyse d'échantillons de copies d'élèves-maîtres aux examens professionnels confirme, en effet, ces difficultés réelles de rédaction d'un devoir de dissertation de qualité. Les formateurs invoquent souvent, comme pour justifier ce fait le bas niveau de langue des élèves-maîtres et leur manque de culture psychopédagogique. Mais on pourrait se demander si les difficultés notées lors des devoirs de dissertation psychopédagogique dans les productions des élèves-maîtres ne sont pas également liées à la façon dont la psychopédagogie est enseignée dans les centres de formation des enseignants.

Pour réussir l'épreuve, l'enseignant ne doit-il pas être au faite de l'évolution de la théorie des apprentissages et des découvertes en matière d'écriture réflexive? Dans l'exercice quotidien de la dissertation, ne confine-t-on pas les futurs enseignants à travers un mimétisme méthodologique qui rend statique la pensée plutôt que d'inciter à l'écriture réflexive? Les formateurs ne se focalisent-ils pas sur l'aspect théorique de la dissertation au point de se dérober des fondements pratiques du sujet? Comment enseigner la dissertation de sorte qu'elle permette aux futurs enseignants d'opérer une réflexion personnelle sur leur propre pratique lors des stages, et d'éviter d'en faire un exercice de restitution ou d'érudition? Nous voulons dans cet article contribuer à une compréhension plus profonde de la pratique de la dissertation psychopédagogique.

La suite de la présente étude est organisée comme suit: la section 1 présente le cadre conceptuel de l'étude. La section 2 aborde l'approche méthodologique mise en œuvre. La section 3 fait état des résultats obtenus, de leur interprétation critique et des recommandations éventuelles.

1. Cadre conceptuel de l'étude

Les concepts (dissertation, psychopédagogie, problématique, plan, écriture réflexive) sont choisis pour leurs impacts dans la rédaction d'un devoir de dissertation de qualité. Le concept 'dissertation' renvoie au Latin *disserere* qui signifie tisser de fil en aiguille. Dans ce terme, le préfixe Latin *dis* qui induit l'idée 'de part et d'autre' est souvent « utilisé à l'occasion des discours ou raisonnements que l'on enchaînait avec soin » (R. Garrus, 1996, p. 126). C'est un exercice de production d'écrits apparu dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle dans le Secondaire en France afin d'éviter une restitution mécanique des cours de littérature, d'histoire, de géographie ou de philosophie lors des devoirs (J-J. Guinchard, 2001).

Devant permettre à court terme aux élèves de résoudre un problème que pose un sujet, la dissertation psychopédagogique est une réflexion personnelle, un raisonnement progressif sur une question d'ordre pédagogique (au sens large). Elle emprunte ses contenus à la psychologie, la sociologie, la philosophie, la linguistique, la didactique des disciplines qu'elle intègre dans un tout cohérent. La dissertation exige une analyse rigoureuse du sujet (texte critique et consigne) pour éviter d'en faire un exercice de restitution, d'érudition. La grande question est de trouver la problématique qui peut être posée de façon explicite (apparente) ou implicite (diffuse) et qui constitue le fil conducteur du devoir.

Il s'agit de problématiser le libellé, d'en sortir un ensemble d'interrogations (de quoi s'agit-il? Que faut-il montrer? Quel est le problème?) afin d'en déduire la question centrale autour de laquelle s'articule la réflexion. Elle constitue le pilier fondamental de l'introduction. Il faut alors analyser le texte critique en cherchant à découvrir l'intérêt pédagogique tout en respectant la nature du travail demandé. En effet, on peut remettre en cause l'idée de l'auteur, la justifier, l'apprécier, l'illustrer selon le plan adopté. Ce dernier constitue la stratégie de résolution de la problématique. Le plan porte sur l'identification des différentes parties qui permettent de résoudre le problème posé à partir de la directive donnée dans le libellé. Il ne s'agit donc point de faire une simple énumération des étapes envisagées dans le corps du devoir. Chacune d'elles doit être annoncée par une ou des interrogations suffisamment explicites et représentatives.

Quant à l'écriture réflexive que nous voulons promouvoir, elle réside d'abord comme l'affirme S. Vanhulle (2004) dans un « processus intersubjectif, d'objectivation », parce qu'elle porte sur des objets tels que perçus par chacun à travers un sujet de dissertation et que le futur enseignant met ensemble à distance en vue d'évaluer les implications sur le plan pédagogique. Parmi ces objets soumis à la réflexion dans un sujet de dissertation, nous percevons les savoirs issus des stages pratiques, les théories didactiques et pédagogiques, et les considérations

psychologiques dans l'enseignement / apprentissage de la langue en particulier dans la perspective des « mondes représentés » (Ph. Perrenoud, 2001).

Tout compte fait, en dissertation, on peut considérer la réflexivité sous l'angle des attitudes de questionnement par lesquelles l'enseignant praticien revient sur sa pratique durant son stage, à travers un sujet, pour mieux la comprendre, pour développer des arguments psychopédagogiques, pour proposer des solutions éventuelles aux difficultés récurrentes, etc. De telles pensées réflexives s'appliquent selon M-F. Carnus *et al.* (2019) aussi bien à l'enseignement des diverses disciplines, à la pédagogie mise en œuvre, à la gestion de la classe ou, encore, au positionnement dans le contexte institutionnel de l'enseignement (le milieu scolaire immédiat et le système éducatif en vigueur), à l'aptitude à orienter son action en fonction d'enjeux curriculaires et sociaux, etc.

Ces attitudes d'enseignant réflexif dans le système peuvent se développer dès la formation initiale, dans les épreuves de dissertation psychopédagogique proposées à la suite des stages pratiques. Elles touchent à l'analyse des activités pédagogiques, à la maîtrise de la didactique des disciplines, d'action sensée et finalisée à des fins d'enseignement ou d'apprentissage. La réflexivité est alors directement reliée aux savoirs expérientiels acquis en stage, aux compétences exercées dans l'action. A partir d'un sujet de dissertation, l'enseignant réfléchit sur lui-même et sur ses actes spontanés en lien avec le sujet proposé. Comme l'affirme G-W. Leibniz cité par A. Lalande (1988, p. 904) : « l'enseignant réfléchit sur ce qui est en lui, sur ses propres représentations de l'action pédagogique ». Cette conception de G-W. Leibniz renvoie au paradigme du « praticien réflexif » développé par D. Schön (1994). Ce courant met en avant l'intelligence des situations, caractérisée par une science de l'agir professionnel qui se développe dans la réflexion reliée à l'action. Ainsi, les sujets de dissertation proposés ne peuvent être pertinents que si leur résolution survient après des moments de stage pratique. Par conséquent, dans une dissertation psychopédagogique, on passe d'une centration sur soi à l'objectivation de savoirs issus des situations professionnelles.

L'écriture réflexive relève donc de l'exercice d'activités intellectuelles sur des savoirs, traités comme des objets qu'il s'agit d'apprécier, d'analyser, d'évaluer, de critiquer, de commenter, autant de concepts renvoyant ainsi aux différentes consignes dans une dissertation psychopédagogique. On rencontre là le niveau du traitement de la connaissance le plus élevé ou le plus englobant si l'on se réfère à la taxonomie de B.S. Bloom (B.S. Bloom *et al.*, 1956). Cette réflexivité, « objectivante » en dissertation, s'appuie sur des théories pédagogiques et didactiques apprises par les élèves-maîtres à l'occasion des cours et des stages pratiques, et qu'il s'agit de s'approprier. Former à l'écriture réflexive, c'est selon C. Joubaire (2019) former à se positionner en termes de *praxis*. Une pensée réflexive se consolide dans l'action, pour y retourner, inlassablement, une fois l'action réévaluée à la lumière de concepts mobilisateurs. Et c'est dans cette

perspective que la dissertation psychopédagogique prend tout son sens et sa portée formatrice.

On en vient ainsi à « la méthode » telle que définie par B. Spinoza cité par A. Lalande (1988, p. 904) : « une connaissance réflexive, ou l'idée d'une idée ». C. Martinez (2018) considère l'écriture réflexive comme ce processus constant de réinterprétation du texte critique du sujet de dissertation (soit, l'émergence de nouvelles représentations) qui engendre par la même occasion de nouvelles prédispositions à l'action. Chez les enseignants, la dissertation psychopédagogique n'a de sens que si elle a une incidence sur les pratiques professionnelles. Ainsi, l'appréhension des savoirs théoriques à travers un sujet de dissertation comporte une dimension d'interprétation bien plus que d'assimilation pure et simple. Comme l'affirme D. Schön (1996), de tels savoirs ne peuvent être saisis comme de simples objets parfaitement délimités et opérationnalisables. Ils ne fonctionnent pas comme de simples idées présentées dans le devoir, mais plutôt comme des sujets d'interprétation qui traduisent, en perspective, l'action en objet de savoir.

2. Méthodologie

Ce point traite de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Nous présentons l'approche méthodologique qui a été utilisée avant de procéder ensuite à la description des méthodes de collecte des données, des instruments de collecte et des sujets qui ont participé à la recherche pour terminer par une présentation des différentes étapes méthodologiques.

2.1. Approche méthodologique

En nous fondant sur les objectifs de notre étude, nous avons opté pour une approche méthodologique de type qualitatif. La question centrale de notre recherche portant sur l'écriture réflexive d'un devoir de dissertation psychopédagogique, un processus mental difficilement observable, une telle approche méthodologique a permis un travail de fond prenant en compte la complexité de la production d'écrits. De plus, les méthodes d'analyse qualitative sont assez souples et conviennent mieux aux types de données que nous voulions recueillir. Ce dispositif méthodologique s'intéresse aux différentes procédures utilisées par les élèves-maîtres lors de la rédaction d'un devoir de dissertation psychopédagogique après le stage pratique. L'intérêt d'une telle recherche réside dans la description de l'écriture réflexive en dissertation et non dans l'évaluation des résultats.

De ce point de vue, l'étude de cas semble être, d'après M. Alexandre (2013), une méthode pertinente pour cette recherche puisqu'elle vise la compréhension de problématiques actuelles en formation des enseignants. Selon F. Chevalier et *al.* (2018, p.16):

L'étude de cas est une méthodologie de recherche très prisée en sciences sociales, utilisée pour étudier des phénomènes complexes nouveaux en situation réelle ou étendre les connaissances sur des phénomènes déjà investigués. Les études de cas apportent ainsi une analyse détaillée et en profondeur sur un nombre limité de sujets.

L'étude de cas nous permet donc de faire une étude approfondie de la dynamique de construction d'un devoir de dissertation psychopédagogique en formation des enseignants.

2.2. Collecte des données

Elle s'est faite, d'une part, sur la base des entrevues réalisées auprès des élèves-maîtres et des formateurs et, d'autre part, sur l'analyse de 10 copies de dissertation produites par ces futurs enseignants et sur l'observation de cours de dissertation psychopédagogique déroulés par les formateurs au CRFPE. En nous fondant sur la méthodologie de l'étude de cas, et aussi sur les travaux de F. Chevalier *et al.* (2018), nous avons mis l'accent sur 3 types de données (J-M. Van der Maren, 1995). Les types de données recueillies à partir des copies de dissertation des élèves-maîtres de notre étude portent sur la problématique, le plan proposé et l'écriture réflexive dans les différents corps de devoir analysés. C'est le moyen que nous avons privilégié pour avoir accès au processus de construction des idées directrices, des arguments et des exemples contenus dans les devoirs de dissertation des élèves-maîtres. Le deuxième type de donnée a été recueilli à partir de l'observation *in situ* des formateurs, à trois reprises, en cours de dissertation psychopédagogique avec les élèves-maîtres (4 h chaque fois) dans les classes du CRFPE. Ces moments d'observation ont permis de suivre plus directement ces futurs enseignants dans leur acquisition des techniques de la dissertation. Enfin, le troisième type de donnée est issu des entrevues semi-structurées réalisées auprès des 10 élèves-maîtres et des 3 formateurs de notre étude.

2.3. Les instruments de recherche

Cette section porte sur la description des instruments exploités pour le recueil des données de l'étude. On y présente le sujet de dissertation psychopédagogique traité par les 10 élèves-maîtres de notre étude et les données recueillies liées à la problématique, au plan et à l'écriture réflexive dans les copies. D'autre part, nous traitons également des questions abordées lors des entrevues semi-structurées auprès des futurs enseignants et des formateurs. Le sujet traité par les 10 élèves-maîtres est ainsi libellé: "La connaissances doit être construite par l'élève et non transmise par l'enseignant". Expliquez cette affirmation puis dites comment vous la mettez en œuvre dans vos leçons.

2.3.1. Les données liées à la problématique

Les données liées à la problématique sont repérées dans la deuxième partie de l'introduction. L'élève-maître doit en principe reformuler le texte critique en posant le problème. Ces éléments, s'ils existent sur la copie, constituent des données liées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour trouver la question centrale que pose le sujet. Nous avons donc cherché à identifier, dans chaque copie d'élève-maître, les ressources liées à la réalisation de la problématique du sujet proposé.

2.3.2. Les données relatives au plan du devoir

Les indices relatifs au plan sont repérables dans la troisième partie de l'introduction. L'élève-maître doit y annoncer sa stratégie de résolution du problème posé par le sujet. On y étudie les données liées au type de plan adopté en fonction de la consigne, le nombre de points envisagés ainsi que la forme de plan choisie. Nous cherchons donc à relever dans les copies, les approches liées à l'annonce des différentes parties du corps du devoir.

2.3.3. Les données en lien avec l'écriture réflexive

Dans les données de l'évaluation du développement réflexif, nous voulons recueillir dans le corps du devoir les indices de l'émergence d'une pensée critique et créative qui se manifeste par un texte à la fois impliqué, authentique et rigoureux. En dissertation psychopédagogique, nous proposons des critères pour recueillir les indices renvoyant à l'écriture réflexive dans les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et la transformation proprement dite des savoirs.

2.3.3.1. Écriture réflexive et savoirs théoriques

Dans les savoirs théoriques, il s'agit de voir, premièrement, si les élèves-maîtres retraduisent les concepts clés du sujet avec exactitude et pertinence, mais aussi s'ils les triturent dans toute leur complexité, s'ils les mettent en réseau avec des concepts analogues, s'ils en analysent les implications pour la pratique ou s'ils les utilisent pour revenir sur leurs pratiques. Ce type d'argument est donc la déduction d'un autre argument déjà énoncé dans le développement. On cherche également à voir les questions que les élèves-maîtres se posent eux-mêmes pour contruire ces arguments à titre déductif.

Deuxièmement, se réfèrent-ils, par des citations, à des personnalités connues pour leur expertise dans le domaine. Autrement dit, ces futurs enseignants sollicitent-ils leurs mémoires pour faire référence à des auteurs ? Ces citations appelées arguments à titre autoritaire sont-elles réexpliquées, reformulées dans le développement ? Troisièmement, réfléchissent-ils sur des arguments exprimant une analyse des rapports de cause à effet. Un fait entraîne un autre à l'image des rapports dictés par les lois du déterminisme. Le cas échéant, quelles sont les

questions qu'ils se posent pour trouver ces arguments à titre analytique ? Quatrièmement, utilisent-ils des arguments à titre inductif où l'on part d'arguments assez pertinents, spécifiques pour généraliser, dégager une règle. Quelles questions se posent-ils pour trouver ce type d'argument ?

2.3.3.2. Écriture réflexive et savoirs pratiques

Dans les pratiques, il s'agit de voir la nature des exemples proposés dans le corps du devoir. Autrement dit, les élèves-maîtres utilisent-ils des citations en guise d'illustration ou alors font-ils appel à des exemples tirés de la pratique de classe lors des stages ? Par ailleurs, il peut arriver que les élèves-maîtres soient invités à rédiger un scénario pédagogique. Dans cette perspective, il s'agit d'étudier l'objectif, les moyens matériels et pédagogiques, les contenus et la démarche mise en œuvre dans l'élaboration de la leçon. Nous recueillons ainsi les données sur le plan pratique à partir de critères « objectivants » mis en œuvre dans le corps du devoir.

2.3.3.3. Écriture réflexive et transformation des savoirs

Dans la transformation proprement dite des savoirs, nous essayons de repérer dans le développement, le souci de chercher, de s'interroger, d'étayer ses idées ; le souci de déboucher sur des conclusions, des questions, de mise en perspective de la trajectoire intellectuelle. Mais il s'agit surtout de voir si l'élève-maître met en évidence dans ses écrits, des connaissances nouvelles, fait apparaître de nouvelles postures, fait des propositions et suggestions innovantes sur le plan pédagogique.

2.3.4 Observation des cours théoriques des formateurs

Les formateurs ont été observés à trois reprises en cours théorique (4 h chaque fois) dans les classes du CRFPE avec les élèves-maîtres. Ces observations ont surtout facilité le recueil des données liées à la mise en œuvre des apprentissages des élèves-maîtres dans les techniques de la dissertation psychopédagogique, de même que les effets positifs sur leur maîtrise. Ces moments d'observation ont aussi permis de suivre plus directement ces futurs enseignants dans leur acquisition de la théorie de la dissertation. La grille d'observation utilisée porte sur la description des interactions élève-maîtres/formateur, de la dynamique et de l'organisation du cours sur la dissertation psychopédagogique, des notes générales sur les élèves-maîtres ; de la description de leurs comportements pendant le cours.

2.3.5. Entrevues

Le deuxième mode de recueil d'informations auprès des élèves-maîtres et des maîtres-formateurs s'est déroulé après les stages pratiques par le biais d'entrevues semi-structurées. L'entrevue semi-structurée est une méthode qui a été

utilisée dans plusieurs recherches voisines (J-F. Roussel, 2016; M. Peguret, 2014; Y. Chochard, 2012). Elle est composée d'un nombre restreint de questions invitant la personne interviewée à s'exprimer sur certains thèmes tout en lui donnant l'occasion de développer une opinion sur un sujet bien déterminé (C. Baribeau et C. Royer, 2013). Comme le dit Y. Chochard (2012, p.194), l'entrevue favorise « la collecte d'une information riche, ancrée dans un contexte particulier ainsi que la mise en évidence des relations causales que perçoit la personne interrogée à l'intérieur d'un phénomène ».

Les questions posées aux élèves-maîtres s'articulent autour des points suivants: principes méthodologiques de la dissertation psychopédagogique ; techniques d'analyse d'un sujet de dissertation psychopédagogique ; élaboration de la problématique et du plan ; écriture réflexive dans le corps du devoir. Elles permettent de valider l'analyse préliminaire des données recueillies dans les copies des élèves-maîtres et d'approfondir un ou des éléments qui ressortent de celles-ci. Le recueil de données auprès des maîtres-formateurs comporte deux rubriques: d'abord, leur appréciation des élèves-maîtres sur leur niveau de maîtrise de la dissertation psychopédagogique et la méthodologie qu'ils utilisent pour l'enseigner.

2.4. Sujets de l'étude

Les élèves-maîtres qui ont participé à la recherche proviennent, comme les formateurs, du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar. Ce sont ceux qui étaient dans les classes des formateurs sélectionnés pour l'étude. L'échantillon comporte 3 formateurs et 10 élèves-maîtres répartis dans 3 classes différentes dont chacune est tenue par un formateur. Chaque formateur a déroulé le module de dissertation psychopédagogique dans sa classe. Cela nous permet d'obtenir suffisamment de données et de bien saisir les approches méthodologiques et les techniques rédactionnelles des élèves-maîtres.

2.5. Techniques d'analyse et de validation

Dans cette recherche de type qualitatif, nous nous sommes intéressés à la validité des informations à recueillir afin d'éviter les biais possibles inhérents à chacune des techniques de recueil des données. Nous avons fait appel à la triangulation qui consiste à « combiner plusieurs techniques de collecte des données » (C. Baribeau et C. Royer, 2013) pour compenser les biais. Cette stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats (C. Baribeau et C. Royer, 2013).

La triangulation est obtenue, d'abord, par le recueil des données dans les 10 copies du devoir. En effet, leur analyse approfondie nous a permis d'obtenir plusieurs données relatives à l'écriture réflexive, à la rédaction de la problématique et du plan. Cette triangulation est ensuite appliquée par la collecte des informations

durant l'observation de quelques cours de dissertation déroulés par les formateurs de notre étude. Ces cours ont également fait l'objet d'une analyse fine de la pratique des formateurs par l'identification des indices renvoyant à la problématique, au plan et à l'écriture réflexive. Enfin, nous avons effectué des recoupements par l'ajout de données provenant des entrevues avec les 10 élèves-maîtres et les 3 formateurs.

3. Résultats

Les résultats sont présentés à partir des deux rubriques identifiées : la pratique de l'épreuve de dissertation telle que vécue par les stagiaires et les principes directeurs régissant son organisation. La pratique de la dissertation psychopédagogique a été étudiée à partir des cours observés au centre de formation et des entrevues individuelles tenues avec les élèves-maîtres et leurs formateurs. Quant aux principes directeurs, ils ont fait l'objet d'une analyse approfondie à travers les copies, les entrevues et sur la base des indices renvoyant à la problématique, au plan et à l'écriture réflexive dans le corps du devoir.

3.1. Résultats liés à la pratique de la dissertation dans le vécu des élèves-maîtres

Les résultats issus de l'analyse des copies ont fait ressortir plusieurs indications à savoir que les élèves-maîtres transfèrent leurs connaissances et compétences en dissertation littéraire et philosophique pour traiter les sujets de dissertation psychopédagogique proposés au centre de formation. La référence qu'ils utilisent est assez explicite. Elle porte principalement sur les techniques de dissertation apprises au lycée. Selon les données recueillies dans les entrevues, les élèves-maîtres procèdent à une identification des similitudes entre les sujets proposés au centre de formation et ceux vus en terminale. Ils cherchent ainsi à trouver les liens leur permettant de traiter les sujets proposés au centre de formation. En outre, les élèves-maîtres ont exprimé, à travers les entrevues, une conception du transfert planifié des savoirs acquis lors des cours théoriques. Les stagiaires de notre étude affirment même qu'ils ne font pas de lien entre les savoirs issus des stages pratiques et le traitement des sujets de dissertation psychopédagogique. Ils expriment l'idée de se préparer à utiliser exclusivement les connaissances acquises dans les cours reçus au centre de formation.

Cette conception est ressortie à travers les copies où les élèves-maîtres essaient d'organiser les notions acquises dans les cours du CRFPE de façon à utiliser l'information, les outils et les connaissances théoriques nécessaires à la rédaction du devoir de dissertation psychopédagogique. Et cette stratégie est efficace selon les élèves-maîtres interrogés. Ces interventions explicites sur la mobilisation des savoirs théoriques ont permis aux élèves-maîtres de développer une stratégie de gestion facilitant le recours à ces connaissances et à leur transfert dans les devoirs. Ceci est confirmé dans les écrits de J. Tardif (1999, p.22) qui

précise que « la résolution effective d'un problème est, entre autres, la résultante du développement accru de structures abstraites et organisées de connaissances. »

Par ailleurs, les copies que nous avons analysées révèlent que les analogies utilisées par les élèves-maîtres se rapprochent beaucoup de la dynamique de construction et d'organisation des connaissances. Ainsi, les notions d'« idée directrice », d'« argument », d'« exemple » utilisées par les élèves-maîtres lors des entrevues renvoie à cette volonté des stagiaires de faire des liens entre leurs connaissances et les données tirées des acquisitions du lycée. Les étudiants qui fréquentent aujourd'hui les CRFPE manifestent des capacités très variées. Les entrevues réalisées montrent que l'on ne fait plus face à un groupe homogène. Beaucoup d'entre eux viennent des universités sénégalaises et de facultés différentes et pensent que la pratique de la dissertation est la même partout. En effet, nos entrevues avec les formateurs tendent à confirmer que ces derniers interviennent très peu sur la technique et sur les nuances qui existent entre les dissertations. Le fait de ne pas clarifier ces nuances qui se situent surtout au niveau des contenus laisse croire aux élèves que toutes les dissertations sont identiques.

Au Sénégal, il faut souligner que la formation professionnelle, malgré l'avènement de l'Approche Par les Compétences (APC) dans les CRFPE, ne bénéficie pas encore d'une didactique particulière. Les inspecteurs-formateurs y enseignent comme on enseigne une discipline, ce qui ne respecte pas la nature, les finalités et les enjeux de la profession (C. Raisky, 2001). L'enseignement dans les CRFPE se fait davantage à partir de contenus disciplinaires que d'approches méthodologiques. Il arrive même qu'il n'y ait pas de stage pratique au cours d'une année de formation. L'élève-maître n'étant pas confronté assez souvent à la pratique de classe, n'apprend pas quand et comment utiliser ces connaissances issues de la pratique dans les devoirs de dissertation. L'exercice de la dissertation devient ainsi intuitif et approximatif chez les 10 stagiaires interrogés devant les multiples sujets à traiter.

3.2. Résultats liés aux facteurs psychopédagogiques et socioaffectifs

Nous avons constaté, suite à l'analyse des données, que les sujets de dissertation auxquels ont été confrontés les élèves-maîtres étaient assez complets et représentatifs de la pratique du métier. Par l'étude des copies et des données recueillies dans les entrevues, nous avons tenté d'identifier les facteurs psychopédagogiques qui influent sur les élèves-maîtres lorsqu'ils sont à traiter un sujet de dissertation. Nous abordons dans cette section chacun des facteurs tel que nous l'avons modélisé suite à l'analyse des données recueillies.

3.2.1. Les stimuli

La nature du déclencheur du processus de construction d'un devoir de dissertation psychopédagogique est de l'ordre des contenus abordés dans les sujets proposés. Pour que le stimulus soit efficace, le sujet doit prendre la forme d'une

situation-problème qui puisse engendrer le conflit cognitif chez les élèves-maîtres. Ainsi la routine et la restitution de cours doivent-elles être proscrites dans la proposition des sujets.

3.2.2. Les représentations de l'épreuve de dissertation psychopédagogique

Tous les élèves-maîtres ont indiqué dans les entrevues être très motivés à utiliser leurs connaissances à l'occasion des devoirs de dissertation. Selon ces stagiaires, cette épreuve favorise l'écriture réflexive et participe de la maîtrise des pratiques enseignantes. Par ailleurs, nous constatons que 8 stagiaires sur les 10 interviewés ont une conscience très élevée de l'intérêt de la dissertation en terme de retombées personnelles, sociales et professionnelles: C'est utile pour mes tâches de construction des séquences d'enseignement-apprentissage; Cela m'aide à bien réfléchir sur ma pratique; Je peux devenir un enseignant compétent; Cela m'aidera à améliorer mon sens du raisonnement.

3.2.3. L'impact de l'aspect affectif dans l'écriture réflexive

Les compétences des élèves-maîtres à traiter un sujet de dissertation ne sont accessibles que s'il y a libre circulation entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Comme l'affirme S. Majerus (2014), il arrive parfois qu'il y ait interférence, c'est-à-dire que la lecture du sujet est faite à travers des représentations. Celles que les élèves-maîtres ont montrées dans les copies analysées sont d'ordre affectif. Elles sont issues de leur perception, de leur sentiment de compétence face au sujet de dissertation à traiter. Selon les formateurs interviewés, l'aspect affectif intervient dès le début, au moment où l'élève-maître s'apprête à faire un devoir de dissertation psychopédagogique. Nos recherches ont montré que le niveau de stress élevé, le manque de confiance relèvent de l'affectif et exercent une forte influence sur les élèves-maîtres.

3.2.4. Les ressources mobilisables de l'élève-maître

L'analyse des copies a permis de voir que les stagiaires ont des ressources essentiellement théoriques auxquelles ils font recours lors du traitement des sujets de dissertation. Ces ressources portent sur des connaissances déclaratives. Celles-ci ont tendance à traduire la dissertation en un exercice de restitution ou d'érudition. Ainsi la difficulté des stagiaires se situe-t-elle dans l'incapacité à mobiliser les connaissances acquises à l'occasion des stages pratiques. Cette difficulté constitue un frein au développement de l'écriture réflexive dans la dissertation psychopédagogique.

3.2.5. La gestion du temps

Dans la dynamique de rédaction du devoir, la gestion du temps revêt une importance capitale. Nos enquêtes ont pourtant montré que 7 des 10 stagiaires, n'ont pas pu terminer leur devoir à l'issue des 3 heures consacrées à cette épreuve.

D'ailleurs, sur les 10 copies recueillies, 3 stagiaires ont rendu un devoir inachevé. Ce temps, chez les nouveaux maîtres a pourtant une incidence sur la qualité des devoirs réalisés.

3.3. Résultats liés aux éléments clés intervenant dans la rédaction d'un devoir de dissertation

Dans cette section, nous étudions les résultats issus des éléments clés sur lesquels repose la rédaction d'un devoir de qualité. Ces éléments qui tournent essentiellement autour de la problématique, du plan et de l'écriture réflexive aideront à la construction de l'introduction et d'une esquisse de conclusion dès le début de la rédaction du devoir. Elle ouvre la voie à l'élaboration d'un plan détaillé qui constitue le socle de l'écriture réflexive sur laquelle reposeront la conception et l'ordre dans l'enchaînement des idées du corps du devoir. Elle permet de rédiger un bon devoir s'enracinant sur du concret et s'appuyant surtout sur des exemples tirés de la pratique de classe.

3.3.1 De la rédaction de la problématique

L'analyse des copies montre que c'est seulement 3 élèves-maîtres sur les 10 retenus pour les besoins de l'enquête qui ont tenté de poser le problème dans l'introduction. Les 7 autres stagiaires se sont contentés de réécrire le texte critique tel que libellé ou de le reformuler. Les entrevues que nous avons eues avec les élèves-maîtres montrent d'ailleurs que 7 d'entre eux estiment que reformuler le sujet ou le réécrire textuellement revient à poser le problème. Or, dans une dissertation, il s'agit plutôt de reformuler le sujet en posant clairement la problématique.

Les élèves-maîtres ne peuvent pas faire un bon devoir s'il ne sont pas en mesure de trouver la question centrale autour de laquelle s'articule la réflexion. N'oublions tout de même pas que la dissertation est une tentative de réponse à une question posée. Il faut donc, avant toute chose, trouver cette question centrale qui constitue le pilier fondamental de l'introduction. Par ailleurs, 2 élèves-maîtres ont posé les problématiques suivantes: *La connaissance doit-elle être construite et non transmise? Qu'est-ce qu'une connaissance construite?* Ces problématiques sont, de notre point de vue, mal formulées.

En effet, la problématique n'est pas une question fermée à laquelle on répond par « oui » ou par « non » comme: *La connaissance doit-elle être construite et non transmise? ». Elle n'est pas non plus l'occasion de répondre à une liste d'items sans liens entre eux: Qu'est-ce qu'une connaissance construite? ». La problématique est correctement formulée quand les réponses qu'elle exige sont nombreuses et nuancées. Elle commence en général par les mots: pourquoi? En quoi? Comment? Dans quelle mesure? Quels rapports? Quels liens? Un seul élève-maître a rédigé une problématique en phase avec les critères énoncés ci-dessus:*

Dans quelle mesure l'approche constructiviste doit-elle prendre le pas sur celle dite transmissive ?

3.3.2. De l'annonce du plan du devoir

Une étude des copies de dissertation récupérées auprès des formateurs montre que les 10 élèves-maîtres ont tous annoncé un plan dans la dernière partie de l'introduction. 7 stagiaires ont proposé un plan portant sur un seul point comme: *Nous tenterons d'expliquer cette assertion tout au long de notre réflexion; Quel sens faut-il donner à cette affirmation? Comment comprenons nous ce point de vue d'un pédagogue contemporain?* 2 élèves-maîtres qui ont proposé une problématique ont annoncé le plan suivant: *Après avoir répondu à cette question, nous verrons comment mettre en oeuvre cette assertion dans nos leçons.* Ces stagiaires adoptent des plans stéréotypés qui ne prennent pas en compte la spécificité de la consigne. Or, les consignes sont des indications qui nous donnent les informations les plus utiles pour construire le plan à partir de la pensée exprimée. C'est pour cette raison qu'il est important de bien cerner le sens du concept utilisé comme consigne avant de procéder à l'élaboration du plan.

La consigne "expliquer" du sujet renvoie au plan analytique ou explicatif. Dans ce cas de figure, il suffit très souvent de suivre le rythme de la phrase, d'être sensible aux différentes idées qu'elle contient et de les analyser. Les stagiaires de notre étude semblent ne pas s'inscrire dans cette perspective. Par ailleurs, un plan ne peut pas être constitué d'un seul point comme l'ont proposé 7 stagiaires. On ne peut pas réussir le plan si la problématique n'est pas clairement définie. Or la majorité des élèves-maîtres de notre étude ignorent le problème que pose le sujet. Toutefois un des élèves-maîtres a bien annoncé le plan sous forme interrogative: *Pourquoi les connaissances reçues par l'élève sont inefficaces? Dans quelles mesures celles qui sont le fruit de la construction personnelle de l'apprenant ont un réel intérêt pédagogique? Comment peut-on en tenir compte dans notre pratique de classe ?*

3.3.3. De l'écriture réflexive du corps du devoir

L'analyse des données recueillies dans le corps du devoir nous permet d'apprécier la pratique de l'écriture réflexive de ces futurs enseignants dans un devoir de dissertation psychopédagogique. Lors des entrevues avec les élèves-maîtres, nous leur avons posé la question de savoir s'ils élaboraient un plan détaillé pour la rédaction du développement. Tous les élèves-maîtres de notre étude affirment rédiger directement le corps du devoir au brouillon sans construction préalable de plan détaillé. Cette approche très peu rigoureuse de l'écriture réflexive chez les élèves-maîtres enquêtés a conduit dans les copies à des corps de devoir déstructurés, pleins de répétitions et manquant de cohérence interne. Les entrevues avec les formateurs montrent que ces derniers ne forment pas les

stagiaires à l'écriture réflexive essentielle à la rédaction du développement. Ils n'amènent pas les élèves-maîtres à réfléchir rationnellement sur leur pratique.

Or la dissertation psychopédagogique doit plutôt mettre l'accent sur une théorie pratique de l'action éducative. Un élève-maître ne pas traiter un sujet de dissertation psychopédagogique sans faire des va-et-vient entre théorie et pratique. Et c'est dans cette perspective que les stages pratiques prennent tout leur sens. La pratique de l'écriture réflexive commence par l'élaboration du plan détaillé au brouillon. Il constitue le fil conducteur du développement. L'enseignant hiérarchise chaque grande partie en sous-partie ou en paragraphe. En outre, il classe les idées majeures, les arguments et les exemples par ordre de grandeur croissant, c'est-à-dire de l'argument le plus apparent à l'argument le plus profond. La logique étant celle du dévoilement progressif. Enfin, il identifie les connecteurs logiques permettant de créer la cohérence interne.

Toute question évoquée dans l'annonce du plan doit faire l'objet d'une partie dans le développement. Chaque partie est une dissertation-miniature sur un aspect pratique du sujet. Elle comporte généralement une idée directrice, des arguments, des exemples et une conclusion partielle. L'analyse des copies montrent une absence d'idées directrices, une pauvreté des arguments n'ayant aucune emprise sur la pratique, un manque de pertinence des exemples ou leur quasi absence dans le corps du devoir. Dans les copies, on voit bien que les notions d'idée directrice, d'argument et d'exemple ne sont pas bien maîtrisées chez les élèves-maîtres. Dans une dissertation, chaque question posée au niveau du plan fait l'objet d'une idée directrice. Il y a donc autant d'idées directrices que de points du plan. L'idée directrice est une affirmation gratuite dont on se propose de démontrer la pertinence. Elle est le premier point de l'argumentation. Quant aux arguments, ils ont pour fonction de justifier une opinion, une idée directrice pour persuader, convaincre. Dans une dissertation psychopédagogique, les arguments ont un fondement pratique de manière à éclairer l'idée directrice.

Les enquêtes menées auprès des élèves-maîtres montrent également qu'ils ne connaissent point les types d'argument qui peuvent être à titre explicatif, déductif, autoritaire, analytique et même inductif. Par ailleurs, les exemples pratiques ne sont guère privilégiés. Or dans une dissertation psychopédagogique, les exemples pratiques sont plus pertinents que les citations. Toutes ces difficultés constituent un frein à la qualité des devoirs des élèves-maîtres.

4. Discussion

L'interprétation des résultats montre qu'au niveau de la pratique de la dissertation dans le vécu des élèves-maîtres, une meilleure connaissance par les formateurs et les étudiants de ses conditions de réalisation permettront de rendre plus réaliste le traitement des sujets. En premier lieu, des interventions directement reliées à la notion d'intelligence, de réflexion et de démonstration comme étant une entité qui évolue et se développe, peuvent être engagées auprès des élèves-maîtres.

Comme le souligne J. Tardif (1992, p. 143), les formateurs doivent conduire les enseignants à « concevoir et expérimenter personnellement que la réussite n'est pas une affaire de « bosse », de tout ou rien, mais la conséquence de la mise en place de connaissances et stratégies cognitives et métacognitives qui s'enseignent, s'apprennent et se développent ». Ces interventions permettront de rendre la pratique de la dissertation plus réaliste au plan du degré d'investissement nécessaire de la part des stagiaires. En second lieu, il faut défaire l'idée chez les stagiaires et les formateurs que les cours théoriques sont les seules occasions de développer la pratique de la dissertation psychopédagogique. R. Goigoux (2017) montre bien que les stages pratiques constituent un support fondamental dans la rédaction des devoirs de dissertation psychopédagogique.

Pour ce qui concerne les facteurs psychopédagogiques et socioaffectifs, la présentation de sujets de dissertation relativement authentiques et variés permettrait ainsi d'intervenir sur les stimuli du processus de construction du devoir et de réajuster si nécessaire. Les formateurs obtiendront ainsi, selon P. Bressoux (2001), des indications sur les indices que les élèves-maîtres retiennent pour circonscrire le sujet du point de vue des contenus et d'intervenir plus efficacement dans la rédaction du devoir. Ainsi, afin d'acquérir une bonne représentation de l'épreuve, les formateurs doivent être informés précisément de l'intérêt de la dissertation psychopédagogique dans la pratique enseignante. Ils peuvent également être conscientisés à l'importance du choix des sujets dans lesquels ils engagent les élèves. Ces épreuves doivent être suffisamment significatives et représentatives des pratiques professionnelles. L'engagement des élèves-maîtres n'en sera que facilité. Une seconde orientation est en lien avec l'apprentissage de la méthodologie de la dissertation chez des élèves-maîtres. Bien qu'il y ait moins d'interventions à faire dans la motivation des stagiaires, le formateur doit intervenir, améliorer et ajuster les méthodes utilisées par le formé dans la rédaction des devoirs.

Pour ce qui est des aspects affectifs, ils sont assez puissants pour faire obstacle à la capacité de rédaction, même si le stagiaire détient les connaissances solides pour répondre à la question posée. Une certaine connaissance des stratégies de gestion du stress et des interventions sur la méthodologie de la dissertation s'avère importante pour les formateurs d'enseignants (R. Viau, 1994). Pour favoriser la mobilisation des ressources en dissertation chez les élèves-maîtres, il est surtout essentiel d'amener ces derniers à identifier les types de connaissance et stratégies utilisés lors de la rédaction d'un devoir de dissertation. Cela leur permet, selon J-F. Roussel (2016), de prendre conscience des savoirs qu'ils possèdent et de les intégrer soigneusement dans un devoir de dissertation. Pour aider également les élèves-maîtres à développer une certaine aisance dans la gestion du temps lors de la rédaction des devoirs de dissertation, il faut qu'ils s'approprient la méthodologie et s'exercent fréquemment à l'écriture réflexive.

Pour ce qui concerne les éléments clés intervenant dans la rédaction d'un devoir de dissertation pédagogique, les entrevues avec les formateurs et l'observation de certains cours en présentiel ont fini de nous montrer, en premier lieu, que ces derniers n'abordent point ces aspects liés à la problématique qui sont pourtant essentiels et déterminant dans la réussite d'un devoir de dissertation psychopédagogique. En deuxième lieu, dans une dissertation psychopédagogique, l'élève-maître doit identifier les différentes parties qui permettent de résoudre le problème posé à partir de la directive donnée dans le libellé. Les entrevues avec les formateurs révèlent pourtant que ces derniers ont tous fait des cours sur les différents types de plan dans une dissertation psychopédagogique. Le plan est le pilier fondamental du corps du devoir. Les élèves-maîtres doivent surtout éviter de faire une simple énumération des étapes envisagées. Chacune d'elles doit être annoncée par une ou des interrogations suffisamment explicites et représentatives. Enfin, en troisième lieu, les formateurs doivent apprendre aux enseignants à mieux structurer leur devoir par la maîtrise des notions d'idée directrice, d'argument et d'exemple fondamentales dans une dissertation psychopédagogique. L'apprentissage de l'écriture réflexive passe nécessairement par une meilleure prise en compte de la pratique dans le devoir et une construction préalable du plan détaillé, seul gage de réussite du développement.

5. Des perspectives pour la pratique de la dissertation psychopédagogique

Dans le cadre de notre travail, nous avons relevé quatre prolongements qui permettraient d'enrichir notre maîtrise de la dissertation psychopédagogique. Premièrement, il y a le besoin d'analyser profondément les conceptions préalables des élèves-maîtres et des formateurs sur la dissertation psychopédagogique pour trouver des moyens efficaces de les faire émerger et de les corriger. Nous estimons qu'il serait utile de développer chez les futurs enseignants, l'écriture réflexive qui constitue un moyen efficace pour mobiliser les connaissances acquises en stage pratique dans la rédaction du devoir de dissertation psychopédagogique. L'écriture réflexive favorise une bonne analyse du sujet et permettrait de développer les aspects cognitif et affectif impliqués dans la réalisation du plan détaillé à travers la mobilisation des idées directrices, des arguments et des exemples nécessaires à la construction d'un devoir de dissertation.

Deuxièmement, on pourrait étudier les effets de l'utilisation des savoirs pratiques comme condition nécessaire à la réalisation d'un devoir de dissertation psychopédagogique de qualité. Troisièmement, il serait intéressant, en se référant à la théorie du constructivisme, d'analyser l'écriture réflexive sur la base de sujets suffisamment significatifs et fondés sur des pratiques pédagogiques réelles ou innovantes. Enfin, ce serait pertinent d'étudier l'impact, sur la capacité de construction d'un devoir, d'une formation sur les techniques de dissertation

psychopédagogique, destinée aux formateurs, et basée sur le modèle de l'écriture réflexive.

Conclusion

En définitive, les résultats de nos recherches ont fini de nous révéler que les élèves-maîtres utilisent exclusivement des savoirs théoriques tirés des cours pour traiter les sujets de dissertation. Ils ont surtout besoin d'être aidés dans l'appropriation et la mobilisation des savoirs pratiques acquis lors des stages dans les écoles d'application. En effet, nous avons pu observer que leurs représentations de la dissertation psychopédagogique sont peu valides et que des interventions seraient nécessaires pour réajuster et améliorer qualitativement ces conceptions. Ce travail a permis de représenter la pratique rédactionnelle de la dissertation telle que ces élèves-maîtres l'appréhendent à l'occasion des devoirs.

Au demeurant, une connaissance plus approfondie de l'écriture réflexive dans une dissertation psychopédagogique et de ses conditions d'efficacité chez les élèves-maîtres, pourrait avoir un fort impact sur la mobilisation et l'utilisation des savoirs pratiques. Cette étude a aussi fait ressortir la nécessité de confronter les élèves-maîtres, dès l'entame de la formation à des sujets qu'ils vont rencontrer dans la pratique et pour lesquelles ils doivent faire recours à leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être et stratégies pour les traiter. Enfin, nous estimons que les élèves-maîtres ne peuvent réaliser un devoir de dissertation de qualité que s'ils sont formés à l'écriture réflexive en lien avec les savoirs expérimentiels et compétences acquis en stage. A partir d'un sujet de dissertation, l'enseignant réfléchit sur lui-même et sur ses actes pédagogiques en rapport avec le sujet proposé.

Pour le formateur, la formation à l'écriture réflexive consiste, notamment, à concevoir des savoirs pratiques objectivables dans lesquels l'argumentaire pédagogique peut s'épanouir, et à se mettre à l'écoute des chemins langagiers divers des élèves-maîtres à travers lesquels cet argumentaire (Idée directrice-argument-exemples) s'élabore et des problématiques qui s'y révèlent, deviennent heuristiques parce qu'ouvertes à des solutions nouvelles qu'on peut réinvestir dans les pratiques ultérieures.

En définitive, la dissertation constitue un mode privilégié de construction de la réflexivité, un exercice d'activités intellectuelles sur des savoirs, traités comme des objets qu'il s'agit d'analyser, d'évaluer, de critiquer et de commenter. Cette fonction de l'écriture est transdisciplinaire. Elle est en lien avec tous les types de dissertation et constitue un outil pur et simple de communication fondement de la pratique enseignante.

Références bibliographiques

ALEXANDRE, Marie, 2013, «La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple ». *Recherches qualitatives*, vol. 32, n° 1, p. 26-56.

- BARIBEAU, Colette et ROYER, Chantal, 2013, «L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation » dans la Revue des sciences de l'éducation. *Sociology*.
- BLOOM, Benjamin ; ENGELHART, Max. ; FURST, Edward ; HILL, William. et KRATWOLH, David, 1956, *Taxonomy of Educational Objectives : Handbook I, Cognitive Domain*, New York, Longman
- BRESSOUX, Pascal, 2001, «Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp: 35-52.
- CARNUS, Marie-France ; BAILLET, Dorothee ; THERIAULT, Geneviève et VINCENT, Valérie, 2019, *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants : Un dialogue nécessaire et fructueux*. Bruxelles : De Boeck.
- CHEVALIER, Françoise; CLOUTIER, Martin et MITEV, Nathalie, 2018, *Les méthodes de recherche du DBA*. Col : Business Science Institute. EMS Editions. 496 pages.
- CHOCHARD, Yves, 2012, *Les variables influençant le rendement des formations managériales: une étude de cas multiples Suisse par la méthode de l'analyse de l'utilité*(Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Suisse.
- GARRUS, René, 1996, *Étymologies du français: curiosités étymologiques*.Paris: Éditions Belin.
- GOIGOUX, Roland, 2017, « Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement ». *Éducation et didactique*, 11(3), 135-142.
- GUINCHARD, Jean-Jacques, 2001, « Faut-il sauver la dissertation? » *Diotime. Revue Internationale de Didactique de la philosophie en ligne*, 11, p. 24. En ligne <http://www.educ-revues.fr/numéro11>. Consulté le 10/7/2019
- JOUBAIRE, Claire, 2019, «Commencer à se former pour enseigner». Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon: ENS de Lyon
- LALANDE, André, 1988, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- MAJERUS, Steve, 2014, «L'évaluation de la mémoire à court terme. » In X. Seron & M. Van der Linden (Eds.), *Traité de neuropsychologie clinique – 2ème édition* (pp. 166-177). Marseille: Solal.
- MARTINEZ, Chantal, 2018, *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure*. Education. Université de la Réunion. Français.
- NIANG, Amadou Yoro, 2021, *Les enseignants face à l'épreuve de dissertation pédagogique: Perspectives théoriques et orientations pratiques*. Dakar, Moukat Editions.
- PEGURET, Muriel, 2014, «Une approche pédagogique d'enseignement du français langue seconde ajustée aux étudiants venant des programmes d'immersion». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 2.

PERRENOUD, Philippe, 2001, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF.

POUCET, Bruno, 2001, «De la rédaction à la dissertation», *Histoire de l'éducation*, 89 | 2001, 95-120.

RAISKY, Claude, 2001, «Référence et système didactique» dans *Didactique des disciplines. Perspectives en Éducation et Formation*, André Terrisse (Éd.), Bruxelles: De Boeck, pp 25-47.

ROUSSEL, Jean-François, 2016, «Transfert éloigné des apprentissages: Une perspective adaptative qui met en lumière le rôle primordial de l'apprenant». Dans M. Lauzier, Met D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (p. 41-64). Québec: Presses de l'Université du Québec.

SCHÖN, Donald, 1996, Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN, Donald, 1994, Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Editions logiques, coll. Formation des maitres. Traduction Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon.

TARDIF, Jacques, 1999, Le transfert des apprentissages, Montréal: Les Éditions Logiques.

TARDIF, Jacques, 1992, Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal: Les Éditions Logiques.

VAN DER MAREN, Jean.-Marie, 1995, Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

VANHULLE, Sabine, 2004, «L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi». In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°30. Les pratiques langagières en formation initiale et continue. pp. 13-31.

VIAU, Rolland, 1994, La motivation en contexte scolaire, Montréal: Renouveau pédagogique.