

**LE ROLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LA TRANSFORMATION  
DES REPRESENTATIONS SOCIALES: LE CAS DE LA FORMATION INITIALE DE  
L'ENSEIGNANT KENYAN**

**Eunice Sanya Pelini**

*Doctorante ATER  
L'Université Paris-Est Créteil Val de Marne  
Faculté des Sciences Sociales  
61 Avenue de Général de Gaulle  
94010 Créteil Cedex  
Eunicesanya@yahoo.com*

---

**Mots-clés :** *Représentations sociales, représentations professionnelles, construction identitaire, formation professionnelle, enseignants stagiaires*

**Résumé.** *Ces derniers temps, de plus en plus de chercheurs mettent l'accent sur l'influence des représentations sociales dans la formation initiale des enseignants. Ces représentations sont censées influencer la manière dont un enseignant en formation initiale apprend, ce qu'il retient de sa formation, la vision qu'il se construit à l'égard de la profession d'enseignant et comment il évolue dans son rôle. Cette communication vise à étudier les représentations sociales des enseignants stagiaires et de comprendre comment celles-ci influencent la construction de l'identité enseignante. Autrement dit, elle analyse la façon dont ces représentations sociales se transforment en représentations professionnelles. Elle tente donc de dégager les représentations au regard de la formation suivie (autour du savoir), ainsi que sur la profession enseignante (autour du concept d'image).*

---

## **1. Introduction**

L'accent que l'on met sur la professionnalisation du métier d'enseignant depuis quelques années indique d'une part l'intérêt que l'on porte sur les pratiques enseignantes et comment celles-ci incitent ou non l'égalité de chances, et de l'autre, une reconnaissance du besoin de préparer à une profession qui est de plus en plus complexe. En effet, les travaux déjà entrepris sur l'efficacité des systèmes éducatifs soulignent l'importance des pratiques enseignantes si l'éducation espère donner une chance égale à tout élève. Plus on rêve d'accéder à l'efficacité de l'éducation grâce à des pratiques « efficaces », moins il devient légitime de ne pas penser à la formation des enseignants. Or, aujourd'hui, les évolutions communes ou au moins largement convergentes au sein des établissements de formation des enseignants mettent l'accent sur l'enseignant « professionnel ». Les débats qui estiment que l'évolution du métier de l'enseignant doit suivre une logique de professionnalisation se multiplient. Pour Lessard et Tardif (2004), cette professionnalisation naît d'une reconnaissance de statut de l'enseignant par la société et le développement des compétences spécifiques susceptibles à assurer une réussite scolaire du plus grand nombre possible. On définit alors l'enseignant professionnel comme un praticien réflexif (Schön, 1993, Perrenoud, 1994), un travailleur autonome et responsable longuement formé (Paquay et Wagner, 2003), un intellectuel qui exerce un art (Lemosse, 1989) ou encore un chercheur impliqué (Darling Hammond, 2005).

Largement inspiré des modèles de Schön et de Perrenoud, la professionnalisation du métier d'enseignant se traduit actuellement par la centration sur le modèle du praticien réflexif (Lessard et Tardif, Ibid.). Sous l'impulsion des organisations internationales tels qu'UNESCO, ce raisonnement répandu dans les sociétés occidentales enflé et gagne chaque jour de nouveaux

adeptes. Aujourd'hui même les pays en voie de développement mettent la professionnalisation au cœur de leur politique de formation des enseignants. Or, au Kenya, « *développer des valeurs et des attitudes professionnelles* » est un des quatre objectifs de la formation des enseignants (MOEST, 2004, MoEST, 2005b). Toutefois, la définition de « l'enseignant professionnel » dans les pays du nord et celle des pays du sud sont fort différents sur le plan socioéconomique comme sur le plan socioculturel ne signifie pas toujours la même chose, ce qui nous conduit à poser les questions suivantes : Que signifie être enseignant professionnel en Afrique ? Pour dire autrement, comment définit-t-on l'enseignant professionnel dans les pays en voie de développement et plus précisément au Kenya ? En tant qu'expérience professionnelle, la formation influence-t-elle le développement d'un sentiment d'identité professionnelle ? Les représentations sociales des enseignants stagiaires sur leur métier et leur formation, se prêtent-elles aisément à « la professionnalisation » du métier ? Voici les questions qui nous motivent.

## **2. Méthodologie**

Nous avons choisi une approche méthodologique à la fois qualitative et quantitative. Pour permettre une comparaison entre les enseignants stagiaires aux différents niveaux d'études une enquête de terrain a été réalisée auprès d'étudiants inscrits en première année de formation (représentations sociales), en dernière année de formation mais avant le stage professionnel (représentations préprofessionnelles) et après le stage professionnel (représentations professionnelles). Ainsi, nous avons pu mieux apprécier l'influence de la formation initiale sur la construction d'une identité professionnelle. L'étude a été limitée à la faculté d'éducation d'une université publique au Kenya. C'est grâce aux questionnaires ouverts que nous avons effectué notre travail exploratoire. Parmi les 185 retours, nous avons gardé 137 questionnaires qui nous semblaient les plus pertinents. Ainsi, 77 stagiaires féminins et 60 du sexe masculin ont été interrogés. L'âge moyen des stagiaires masculins était de 22.2 ans et celui des stagiaires féminins de 21.5 ans. Les questionnaires ont été analysés par le logiciel lexico III (fréquences, cooccurrences, segments répétés, analyse factorielle).

C'est à partir des réponses des questionnaires effectués que nous avons pu structurer notre guide d'entretien. 36 entretiens semi-directifs ont été réalisés parmi les étudiants interrogés auparavant par questionnaire. Ces entretiens ont subi une analyse de contenu et une analyse de discours. Grâce à ces méthodes, nous avons pu observer les représentations du métier et de la formation d'enseignants stagiaires. Afin de mieux comprendre la notion de la professionnalisation dans le contexte kenyan, nous avons également effectué une analyse de contenu (avec le logiciel lexico III) ainsi qu'une analyse de discours des quelques textes officiels présélectionnés. Dans le cadre de cette communication, nous privilégierons les résultats provenant de nos entretiens semi-dirigés. Les représentations sociales sont ainsi envisagées sous l'angle du discours.

## **3. Le cadre théorique**

### ***3.1 La naissance et l'évolution de la profession enseignante au Kenya***

La notion de l'enseignant au sein du système éducatif kenyan apparaît en même temps que la mise en place de missions chrétiennes. L'enseignement de la Bible constitue une partie clé de l'éducation et un bon enseignant est celui qui possède des « valeurs chrétiennes » démontrées par sa participation active dans la vie religieuse. Cet enseignant se forme soit en observant des enseignants pratiquants soit grâce à quelques stages informels organisés pendant les vacances scolaires (Bogonko, *Ibid.*). En 1949, aucune institution de formation d'enseignants du secondaire n'existe. L'université Makerere basé en Ouganda est la seule institution de formation qui doit fournir les enseignants pour le Kenya, l'Ouganda, le Tanzanie et le Zanzibar. L'entrée à Makerere est très compétitive et demande une éducation post primaire. Or, pour la grande majorité d'Africains qui terminent leurs études au niveau primaire, être enseignant du secondaire n'est pas envisageable. L'enseignant du second degré jouit alors d'une grande réputation. Il apparaît comme un professionnel hautement formé pour assurer des fonctions importantes. On constate alors la

grande sélectivité du métier d'enseignant du second degré contrairement à l'accès relativement facile au métier de l'enseignant du primaire.

Progressivement, l'école remplace les structures traditionnelles en place et devient le moyen de socialisation dominant même si on lui reproche d'être inadaptée aux réalités africaines. A la veille de l'indépendance il devient nécessaire de changer les mentalités coloniales et de promouvoir la pensée indépendante. L'enjeu est de taille ; il s'agit de rompre avec un discours colonial selon lequel les africains seraient moins compétents et de produire des africains capables de prendre la direction du pays en main. Après l'indépendance, pour la communauté kenyane frustrée et marginalisée, l'éducation académique est perçue comme un moyen d'accéder à la promotion sociale (Charton, 2003). Or, il devient important de reformer le système éducatif africain et de préparer les enseignants adaptés. Le pays gagne son indépendance en 1963 et tente de recruter les enseignants locaux, ce qui se révèle une préoccupation épineuse pour le jeune gouvernement. En effet, deux aspects de cette tentative pose problème : le premier concerne l'absence d'africains qualifiés, le deuxième est lié au fait que face à l'abondance des postes de fonctionnaires libérés par des colons, les peu de kenyans diplômés ne s'intéressent pas à la profession enseignante. Faute d'enseignants locaux, le pays se voit donc obligé de retenir les enseignants expatriés. Devant le désir d'améliorer le statut social de la profession enseignante et de rendre la profession plus attirante, les stratégies se multiplient. *Kenyatta University College*, une institution consacrée à la formation d'enseignants du second degré est né en 1965. En 1968, le *Nairobi University College* crée un département d'éducation. Les étudiants sont alors principalement formés dans les humanités ou les sciences mais suivent également quelques cours en éducation. Le diplôme de sciences de l'éducation est introduit en 1972 pour augmenter l'intérêt de la profession enseignante; la même année, le pari est gagné. Les facultés d'éducation à *Kenyatta University College* et *Nairobi University College* admettent plus d'étudiants que toute autre faculté dans le pays. La diminution des postes « lucratifs » est sans doute un vecteur important dans ce nouvel attrait pour l'enseignement. En 1985, *Kenyatta University College* est élevé au statut universitaire devenant ainsi *Kenyatta University*; elle continue d'être chargée de la formation des enseignants du second degré. En juillet 1988, une réforme éducative tente de promouvoir le statut des enseignants et augmente les options de mobilité professionnelle jusque-là très limitées. Cette mesure déclenche une demande tellement forte de formation que les institutions de formation ne sont pas en mesure d'absorber. Pendant l'année scolaire 1987/1988, parmi les 5055 étudiants inscrits, 4500 poursuivent une formation d'enseignant (Bogonko, Ibid.).

Marqué par la tradition coloniale, le système scolaire est pendant ce temps critiqué pour être peu adapté aux réalités socioéconomiques et socioculturelles des kenyans. Devant cette « crise », l'enseignant considéré comme l'« éducateur du peuples » est jugé avoir échoué dans sa mission. En effet, depuis la fin des années 1980, la profession de l'enseignant kenyan connaît une période délicate qui voit les critiques à son égard s'accumuler. On critique alors l'enseignant pour l'utilisation des pédagogies traditionnelles (MOEST 2005, Abagi & Odipo, 1997, Shiundu J. O., & Mohamed A., 1996) et pour ne pas posséder des « compétences professionnelles » nécessaires pour répondre aux mutations du monde éducatif (MOEST, Ibid.). Les tensions fortes apparaissent alimentées d'une part par une vision idéaliste de l'éducation qui pousse aux systèmes humanistes et de l'autre, par des contraintes financières et institutionnelles qui privilégient un système éducatif néolibéral. Tandis que l'on demande à l'enseignant de privilégier une éducation holistique centrée sur l'apprenant, on le juge quasi uniquement sur la performance de ses élèves lors des concours nationaux. A leur tour, les enseignants dénoncent leurs conditions de travail jugé trop lourdes, les salaires faibles et le manque de mobilité sociale. C'est pendant cette période que plusieurs chercheurs constatent que l'enseignant stagiaire choisit cette profession par manque d'autres options. En effet, si l'accès à la profession enseignante du deuxième degré a été pendant longtemps limité à une minorité, il devient de plus en plus « accessible à tous ». Dans un pays où les institutions supérieures de formations sont limitées, bon nombre d'élèves qui ne réussissent pas à décrocher une place dans les filières « prestigieuses » s'inscrivent dans les institutions de formation d'enseignants. Or, il est peu surprenant que dès qu'ils peuvent, les enseignants quittent la profession pour d'autres emplois considérés plus lucratifs. La rétention de l'enseignant devient

alors un défi pour le gouvernement qui tente de mettre en place des stratégies différentes afin d'améliorer les conditions de travail des enseignants ; l'augmentation de salaires est une de ces stratégies. En 1997, les salaires des enseignants sont augmentés de 200%, une deuxième augmentation est effectuée en 2009.

L'instauration de l'éducation gratuite en 2003 entraîne de nouveaux défis pour le gouvernement comme pour l'enseignant. L'enseignant se trouve face à la surpopulation des classes et il lui arrive de compter jusqu'à 80 élèves par classe, parfois 90, ce qui représente une charge importante. De surcroît, les classes sont largement hétérogènes ; un exemple qui reste néanmoins exceptionnel est l'inscription de Kimani Nganga Maruge qui fait l'histoire en devenant à 84 ans, le plus vieil élève inscrit en école primaire. Le personnel enseignant manque cruellement et pour l'année scolaire 2005-2006, le *Kenya National Union of Teachers* (KNUT)<sup>1</sup> évalue le besoin à 60 000 enseignants supplémentaires. Il faut néanmoins préciser que la surcharge des classes touche principalement des écoles du premier degré. Dans les écoles secondaires, le problème est tout autre : la sous-charge. En effet, en 2005, la moyenne des classes est de 21 élèves, en 2007, elle monte à 22 élèves (Kenya economic report, 2009). De plus, un enseignant du secondaire doit effectuer 18 heures par semaine (27 leçons de 40 minutes) mais n'effectue en réalité que 15 heures (Government of Kenya, 2005)

Dans les années 2000, les critiques à l'égard de l'enseignant ne cessent pas. Le taux d'absentéisme explose, les méthodes d'enseignement restent centrées sur l'enseignant, les enseignants sont jugés être peu impliqués dans le développement holistique des élèves et les cas de viols ou de grossesses dont un enseignant est responsable s'aggravent à un tel point que la première dame du pays intervient pour tenter d'endurcir les lois afin de punir les enseignants malfaiteurs ; l'enseignant n'est plus considéré comme gardien des normes socioculturelles. La formation proposée aux enseignants est également critiquée pour être superficielle, pour ne pas lier l'aspect théorique à l'actualité du terrain et pour l'utilisation d'une pédagogie universitaire peu efficace par des formateurs mal préparés (MoEST 2005b, Kafu 2006, Digolo 2006). Si le gouvernement s'intéresse autant à la professionnalisation du métier enseignant, c'est parce que de plus en plus, les enseignants « inefficaces » sont considérés principalement responsables de la baisse de la qualité de l'éducation. C'est dans ce contexte que le gouvernement intervient pour promouvoir la formation des « enseignants professionnels ». Quatre objectifs sont alors définis comme nécessaires à former cet enseignant. L'objectif qui nous intéresse est celui qui vise à « *développer des attitudes et des valeurs professionnelles* »

### **3.2 La notion de l'enseignant professionnel**

Parler de la professionnalisation du métier implique nécessairement que l'on s'adresse à la question de l'identité professionnelle enseignante. Actuellement, ce concept fait l'objet de différentes approches qui recouvrent des conceptions variables selon les différents auteurs. Tandis que les chercheurs tels que Knowles (1992) décrivent l'identité professionnelle comme l'image du soi de l'enseignant et insistent sur le fait que son concept du soi influencera la manière dont il enseignera, son évolution dans le métier et son attitude face à l'éducation et l'enseignement, d'autres tels que Goodson (1992) mettent l'accent sur le rôle de l'enseignant au sein du système éducatif comme indicatif de la construction de son identité professionnelle. Tickle (2000) lui insiste sur le fait que l'identité professionnelle d'un enseignant dépend des représentations de son entourage sur sa profession (les représentations sur son métier et les attentes de la société en ce qui concerne l'éducation), des représentations fondées non seulement sur les expériences réelles mais également sur les expériences antérieures. Selon Perrenoud « *la professionnalisation c'est aussi une identité, une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres professionnels, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système éducatif et entre parents et enseignants* » (1994, p 194). Autrement dit, la

---

<sup>1</sup> Fondé en 1957, le *Kenya National Union of Teachers* (KNUT) est le syndicat enseignant le plus connu au Kenya.

formation professionnelle a pour objectif l'insertion dans un champ professionnel donné et renvoie donc à la notion d'évolution; c'est dans cette perspective que nous aborderons la professionnalisation dans ce travail.

Ces derniers temps, de plus en plus de chercheurs mettent l'accent sur l'importance des représentations tenues par les enseignants stagiaires à leur entrée en formation. Pajares (1992) soutient l'idée qu'une formation centrée sur la structure, le contenu et l'articulation théorique/professionnelle est insuffisante à assurer une formation efficace. Il exige que les programmes de formation doivent prendre en compte les croyances, attitudes, attentes et représentations des enseignants stagiaires. Ces représentations sont censées influencer la manière dont un enseignant en formation initiale apprend, ce qu'il retient de sa formation, la vision qu'il se construit à l'égard de la profession d'enseignant et comment il évolue dans son rôle d'enseignant (Baillauquès, 2001 ; Knowles, 1992 ; Pajares, Ibid.). En s'appuyant sur le concept de socioconstructivisme, ces recherches exigent que ce sont ces représentations qui déterminent la façon dont un enseignant stagiaire tire des leçons de sa formation. Smylie (1988) va encore plus loin en insistant sur le fait que l'on ne peut pas espérer changer les comportements des enseignants stagiaires si l'on ne prend pas en compte leurs représentations sur leur formation et leur futur métier. Pour dire autrement, nos représentations et croyances antérieures influenceront l'interprétation des nouvelles expériences, d'où l'importance de prendre en compte celles-ci dans la formation initiale des enseignants. Tous ces chercheurs s'accordent sur le fait que les représentations tenues par un enseignant stagiaire jouent sur l'identité professionnelle qu'il se construit.

La notion de la représentation sociale trouve sa formulation première chez Durkheim mais c'est Moscovici qui donne naissance à une théorie de représentations sociales, aujourd'hui un champ spécifique de recherche. Il définit alors les représentations sociales comme des opinions qui sont « *propres à une culture, une classe sociale ou un groupe et relatif à des objets de l'environnement social* ». (Moscovici, 1961, p 66). Dans ses travaux, Moscovici met en avant les liens qui existent entre la communication sociale, des structures sociales et des représentations sociales. Selon Jodelet, une représentation sociale est « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989, p 36). Pour Abric (1994), cette représentation est « *une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* » (Ibid.). Etudier les représentations sociales, comme l'indique Abric (2001) permet d'analyser et d'interpréter ces représentations, ce qui à son tour permet de comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et les conditions sociales dans lesquels les acteurs sociaux évoluent. C'est grâce à une telle étude que l'on peut comprendre les processus qui influencent l'adaptation sociocognitive des individus aux réalités quotidiennes et à leur environnement social et idéologique. Nombreux spécialistes s'accordent sur le fait qu'en formation, l'objet passe d'une représentation commune à une représentation spécialisée. Fraysse (1996) par exemple a démontré qu'une formation professionnelle transforme les représentations sociales en représentations plus professionnelles. Sur ce point, Meirieu constate justement qu'« *un sujet ne passe pas (ainsi) de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante* » (1989, p 57), un point de vue qu'il partage avec Chappaz « *un sujet ne peut donc s'approprier de nouveaux concepts qu'en construisant de nouvelles représentations organisées en un tout cohérent et fonctionnel* » (1993, p 30). Ces représentations spécialisées sur des objets professionnels ont été nommées des « *représentations professionnelles* » (Bataille et al. 1997, Piasser, 1999). Les représentations professionnelles sont définies comme « *les représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession [...] elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle, opinions, attitudes, prises de position, etc.* » (Piasser, Ibid., p 101). La représentation professionnelle est donc une représentation sociale pour ceux qui l'exercent ; elle est plus informée et plus structurée (Ibid.). Nos travaux soutiennent donc l'hypothèse que grâce à la formation professionnelle (dans notre cas, la formation initiale de

l'enseignant du deuxième degré), les représentations sociales de l'enseignant stagiaire se transforment en représentations professionnelles.

## 4 Résultats

### 4.1 Les représentations de l'image du professeur kenyan

Si l'on soutient l'idée que l'image fait partie intégrante de l'identité professionnelle et qu'une formation professionnelle doit permettre la définition d'un soi enseignant progressivement assumé (Baillauquès, Ibid. Knowles, Ibid., Perrenoud, Ibid.), nos premiers résultats démontrent que la formation proposée n'offre pas un espace de construction professionnelle. En d'autres termes, cette formation semble peiner à assurer le passage d'une posture d'élève à une posture d'enseignant professionnel. Une analyse qualitative de discours nous permet de mettre en évidence trois représentations liées à la profession enseignante :

#### 4.1.1 L'enseignant : la victime

Les enseignants stagiaires dans cette posture envisagent le métier d'enseignant comme « un sale boulot ». La rémunération est alors considérée insuffisante pour le travail effectué. Les stagiaires évoquent la surcharge des classes suite à la démocratisation de l'éducation comme un grand problème malgré le fait que celui-ci concerne principalement le premier degré. Or, l'enseignant est considéré comme étant surchargé mais peu apprécié : « *Le rôle d'un enseignant aujourd'hui est pénible. La société ne s'occupe plus à éduquer l'enfant ; l'enseignant reste seul à le faire* ».

#### 4.1.2 L'enseignant : le coupable

L'enseignant stagiaire qui s'inscrit dans cette posture démontre une résistance à l'égard de la profession enseignante : «... *l'enseignant n'est plus ce qu'il était* ». Sa formation qui est jugée de manière distanciée est ressentie comme une imposition. Son engagement est lié à l'utilitarisme de la formation; dans un pays hautement compétitif, l'accès au diplôme universitaire permettra la mobilité sociale. Ce stagiaire s'accorde avec l'image de la société qui considère que l'enseignant n'est plus gardien des normes sociales.

#### 4.1.3 L'enseignant : le sauveur

Les stagiaires qui s'inscrivent dans cette posture envisagent « enseigner » comme une profession noble. Ils évoquent la théorie de la sélection naturelle et décrivent le fait d'enseigner comme « *un métier non ouvert à tous* ». Ces stagiaires partagent la conviction qu'un enseignant joue un rôle central sur le plan socioéconomique de tout un peuple : «*La profession d'enseignant est une profession noble. Tout le monde passe par l'enseignant : les présidents, les diplomates, les scientifiques et même les agriculteurs* ». Existe ici le sentiment d'être à l'origine de son choix de formation « *j'ai choisi cette formation ... j'aime enseigner* ». La formation est donc vécue comme un atout qui permet une construction personnelle et professionnelle.

Si les deux premières postures sont majoritairement présentes parmi les stagiaires en fin de formation, la posture de l'enseignant « sauveur » se trouve le plus souvent parmi les stagiaires débutants. Il apparaît alors que la vision plutôt positive de la profession enseignante que l'on trouve à l'entrée en formation n'est pas partagée par les stagiaires en fin de formation, un fait que nous avons qualifié de « représentations professionnelles négatives ». Ces représentations négatives semblent apparaître principalement quand le sujet concerné possède une vision de sa profession comme étant peu valorisée et « sans grand intérêt ». Dans ce climat de frustration, il exprime un besoin de se référer à l'autre : « *il faut en parler... il faut le dire à tous qu'enseigner, ce n'est pas pour les ratés qui n'ont pas pu faire la médecine, le droit ou l'architecture...* » et éprouve un sentiment de non appartenance à sa future profession. Cette frustration trouve ses racines dans le fait qu'au Kenya les enseignants n'ont plus la place qui autre fois leur donnait une

supériorité sociale. Le manque de prestige de la profession (réel ou imaginé) apparaît alors comme un noyau figuratif qui alimente l'image que détient le stagiaire sur la profession d'enseignant. Cette représentation de la profession joue une fonction justificatrice car elle permet au stagiaire de justifier (à soi et à autrui) son choix professionnel qui se situe pour la majorité hors du champ d'enseignement. Pour bon nombre d'enseignants stagiaires, l'engagement en formation est exprimé sur un mode utilitariste. Si la formation est considérée insuffisante à former des « enseignants professionnels », le diplôme obtenu est jugé utile pour l'insertion dans plusieurs champs professionnels. Dans un pays hautement compétitif, le diplôme universitaire devient un outil de gestion de carrière qui permet l'insertion professionnelle et l'ascension sociale par la suite. Abric (1994, p12) constate justement qu'« un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux ». Autrement dit, chacun élabore une image de soi en accord avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent. Un individu se représenterait alors sa place sociale par rapport à l'image réelle ou imaginée de la société dont il se trouve et selon la place socialement construite qu'il occupe par rapport à l'autre. Or, grâce à notre recherche, nous avons pu constater que ces représentations de la profession enseignante sont largement liées à l'image de la société kenyane. A la question de ce qu'ils pensent de la profession, bon nombre des personnes interrogées ont fait état des raisons intrinsèques et ont décrit enseigner comme une profession noble. Sans doute, cette vision est liée à la tentative d'élaborer une identité sociale gratifiante (Mugny et Carugati, 1985). En revanche, quand questionnés sur ce qu'autrui pensent de cette profession, enseigner devient alors une « demie profession » : « Pour la société, l'enseignant est simplement un raté ». Ces zones muettes (Guimelli et Deschamps, 2000) permettent non seulement de mieux comprendre les sources des représentations mais révèlent également les représentations ambivalentes voire des représentations paradoxales (Moscovici, 1996) sur cette profession.

#### **4.2 Le stage et la construction d'une identité professionnelle**

L'analyse du dispositif de formation met en évidence trois maillons faibles qui interrogent le cadre de référence de la formation professionnelle. Le premier porte sur le rapport au savoir. On le sait avec Schön (ibid.) et Perrenoud (1994) que le passage d'une posture d'élève à une posture de professeur nécessite une formation à visée réflexive. On attend alors une articulation pertinente entre « l'universitarisation » et la professionnalisation qui permettrait aux futurs enseignants de développer des postures réflexives. Ce changement de posture est reflété dans le rapport au savoir. Or, notre travail révèle un manque de réflexion et de discussion autour des pratiques actuelles des stagiaires ; en revanche, les formateurs tendent de privilégier une *approche applicationniste*. Les compétences liées à la création de fiches de préparation sont considérées centrales au développement professionnel de l'enseignant ; les objectifs stipulés doivent être atteints dans une séquence prédéterminée. Ainsi, l'évaluation du stage porte principalement sur le plan de la leçon, la gestion du tableau (écriture, utilisation optimale du tableau) ou sur les matériaux pédagogiques utilisés lors des leçons (fiches de préparation). Même si ces gestes professionnels permettent sans doute de développer des compétences spécifiques, ils ne suffisent certainement pas à former un enseignant professionnel. Sans grande surprise, notre étude révèle que les enseignants stagiaires s'orientent à leur tour vers cette approche applicationniste. On se trouve alors face aux stagiaires qui mettent l'accent sur le déroulement chronologique des séances d'apprentissage. Or, interrogés sur ce que le stage professionnel leur a apporté, la majorité d'interviewés se centrent sur leur maîtrise d'outil et surtout sur les plans de leçons : « ma plus grande difficulté ? C'était le plan de leçon. Au début, c'était difficile, je l'avais jamais fait sauf une fois en cours mais vers la fin de mon stage j'ai tout compris... je le faisais aussi vite que les autres enseignants ».

Si certains considèrent avoir appris toutes les « recettes » lors de la formation théorique, d'autres trouvent que la formation n'apporte que le « côté technique » (création d'outils). Si le stage est censé privilégier l'articulation entre les connaissances théoriques et la pratique du terrain dans un va et vient permanent, il apparaît que les savoirs théoriques semblent difficile à transposer. En effet, ces savoirs sont jugés peu opérants et les stagiaires soulèvent à plusieurs reprises le manque d'articulation entre savoirs pour enseigner et savoirs à enseigner (Altet, 2000). De plus, une bonne partie des stagiaires partagent le sentiment de ne pas être à la hauteur de la tâche à accomplir (par

rapport à la maîtrise de matière), mais paradoxalement, ils se sentent prêts à enseigner. Cette confiance est sans doute liée à la conviction que le programme d'étude au secondaire n'est « pas trop compliqué » : « *En tous cas, ils apprennent les choses simples à l'école secondaire alors je vais y arriver* ».

Le deuxième point porte sur l'organisation et la gestion du stage. Si le stage est un moment privilégié qui doit permettre la mise en pratique de la formation théorique, il apparaît que certains stagiaires n'enseignent que pendant la période d'évaluation (en moyenne, il existe 2 évaluations qui durent entre 35 et 40 minutes) : « *c'était stressant parce que les enseignants qui étaient dans l'école nous ont mal traités. C'est nous qui avons tous fait, sauf enseigner. Quand le moment d'évaluation est arrivée, nous nous sommes trouvé là, perdu devant la classe* ». Ce fait révèle l'existence d'un partenariat ambigu entre le centre de formation et les institutions associées. Il n'existe pas un véritable accompagnement même si les stagiaires disent pouvoir contacter le responsable de leur matière « en cas de problème » ; la plupart ne l'ont jamais fait, et n'ont jamais été à leurs tour contactés : « *Non, il n'y avait personne à contacter. Bon, il y avait la directrice mais elle venait d'arriver, elle ne pouvait faire grande chose. Et puis, il y a une directrice de stage mais bon, ce n'était pas la peine. Il est impossible de la joindre. Nous avons souffert, mais nous nous sommes dit cela ne va pas durer, il faut persévérer* ». C'est probablement ce manque de partenariat qui mène à ce que nous avons identifié comme le troisième maillon faible - le manque de reconnaissance de statut de l'enseignant stagiaire. Les stagiaires sont alors envisagées comme des « gens de passage » et non comme des futurs enseignants. Ils se sentent souvent écartés et non reconnus : « *Nous étions sept. Sept stagiaires de l'université X et pendant la première réunion avec l'école et même lors de la première rencontre avec les enseignants, le directeur ne nous a même pas présentés. Nous avons travaillé dans cette ambiance tout au long du stage* » ou exploités : « *on était comme les servants, on était traité comme les servants* ». Il est sans doute nécessaire d'identifier un projet de formation qui consisterait à apporter des compétences bien définies et qui expliciterait les dispositifs d'accueil, d'encadrement et d'évaluation de stage.

Le processus de professionnalisation est complexe et demande souvent l'implication de plusieurs acteurs. Or, dans le dispositif de formation de l'université étudiée, il est difficile de comprendre la façon dont « l'enseignant professionnel » est envisagé ; il convient alors de s'interroger sur l'apport de cette formation dans le processus de professionnalisation. Nos résultats nous amènent à poser quelques questions qui nous semblent pertinentes : premièrement, la formation proposée, place t-elle la pratique professionnelle au cœur de la formation initiale d'enseignants ? Deuxièmement, face aux Objectifs du Millénaires pour le Développement, le pays fait-il du suivisme en matière de professionnalisation ou tente-il véritablement de professionnaliser la profession enseignante ? Il nous semble important de s'intéresser à ces questions pour mieux comprendre la définition de l'enseignant professionnel dans le contexte kenyan

## 5. Conclusion

Ce travail souligne l'importance réelle des représentations sociales : s'il est fort probable que la tentative à professionnaliser le métier est freinée par des facteurs organisationnels, nos résultats révèlent que l'échec de cette campagne peut également provenir du fait que la représentation sociale de la profession enseignante est liée à celle d'échec socioprofessionnel. Il est alors nécessaire de se demander si les représentations sociales des stagiaires n'empêchent pas la construction d'une identité enseignante. Il est également nécessaire de s'interroger sur la façon dont la formation initiale prend en compte les représentations sociales d'enseignants stagiaires surtout face au constat que cette formation semble ne pas parvenir à déconstruire les visions négatives de la profession.

Sans permettre la généralisation, nos résultats fournissent des éléments précis qui pour nous relèvent du champ des représentations sociales. Toutefois, il nous semble nécessaire d'effectuer des enquêtes complémentaires afin de dégager la structure du noyau central et de ses éléments périphériques. Notre travail nous renvoie alors à l'intérêt d'analyser les enjeux de manière plus



profonde afin de mieux comprendre la façon dont ces représentations influencent la construction des identités enseignantes au Kenya.

## 6. Références et bibliographie

- ABAGI, O., ODIPO, G. (1997). *Efficiency of primary education in Kenya: Situational analysis and implications for educational reform* (Discussion Paper No. DP 004/97). Nairobi: Institute of Policy Analysis and Research.
- ABRIC J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, sous la direction de J-C Abric, PUF, 1ère édition.
- ALTET, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation* n° 35, pp.25-41.
- BAILLAUQUES, S., (2001) *Le travail des représentations dans la formation des enseignants*, in PAQUAY, L., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles.
- BARBIER, J.M. et Galatanu O., (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF, coll. Education et Formation.
- BATAILLE, M., BLIN, J.F., MIAS, C., PIASER, A., (1997) *Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles*. L'année de la recherche en Sciences de l'Education. Paris : P.U.F., 57-90.
- CHAPPAZ G., (1993). *Les représentations du monde comme tremplin pédagogique*, in Sciences Humaines n° 27, Avril.
- CHARTON H., (2003). *La débâcle éducative du Kenya, Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : <http://etudesafriques.revues.org/index196.html>. Consulté le 10 février 2010.
- DIGOLO D .O. (2006). *The challenges of education in Kenya in the 21st century*, The Educator – A journal of the School of Education, Moi University, Vol. 1(1) p xv - xviii.
- DUBAR C., (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- FRAYSSE, B. (1996). *Evolution des représentations socio-professionnelles des élèves ingénieurs : étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 343.
- GERVAIS, C. (2003). La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants. In G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question* (pp. 83-102). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- GOODSON I.F. (1992) (Ed.), *Studying Teachers' Lives*. London & New York, Routledge.
- GOK. (2005) *Draft report on staffing norms in Kenya*, Nairobi: Ministry of Education, Science and Technology, Government of Kenya
- GUIMELLI, C. et DESCHAMPS, J.C. (2000). *Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans*. Cahier Internationaux de Psychologie Sociale, n° 47-48, 44-54.
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- KAFU P. (2006). *Challenges of teacher education in the 21st century, The Kenyan experience*, The Educator – A journal of the School of Education, Moi University, Vol.1 (1) p 9 to 16.
- KNOWLES, J. G. (1992). Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, UK, & New York, NY: Routledge.. In IF.

- KENYA ECONOMIC REPORT, (23/03/2009) (2009). <http://www.kippra.org/KER%202009.pdf>.
- MEIRIEU P., (1989). *Apprendre...oui mais comment ?*, E.S.F., Paris.
- MOEST, (22/01/2010) (2005b). Kenya Education Sector Support Programme, 2005-2010, delivering quality education and training to all Kenyans, ,  
<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Kenya/Kenya%20KESSP%20FINAL%202005.pdf>.
- MOEST, (2004). A policy Framework of Education, Training and Research, *Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century*, Nairobi, Government of Kenya
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France. (2ième édition 1976).
- MUGNY, G. & F. CARUGATI (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval.
- PAJARES, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy Construct*, Review of Educational Research, 62(3), 307-333.
- PERRENOUD P., (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, éditions l'harmattan
- PIASER A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut :enseignant, inspecteur*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 381
- SCHÖN, D., (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books
- SMYLIE, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25 (1), 1-30.
- SHIUNDU J. O., MOHAMED A., (1996) *Issues in social studies teacher education in Africa*, Kenya Journal of education 6(1), 1-17
- TICKLE, L. (2000) *Teacher Induction: The Way Ahead*, Buckingham: Open University Press.