UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

# Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en oeuvre de la pédagogie de l'intégration : Etude menée auprès des enseignants et des accompagnateurs d' enseignants de la DPE Bubanza

**Ndayikeza, Anitha; Sous la direction de : Dr Révérien Nshimirimana**

**2025**
UB, FPSE
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1659

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

**UNIVERSITE DU BURUNDI**

**FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

**DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

**MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EDUCATION**

# ACCOMPAGNEMENT DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DU POST-FONDAMENTAL DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION

Etude menée auprès des enseignants et des accompagnateurs d'enseignants de la DPE BUBANZA

Par :

**Anitha NDAYIKEZA**

---

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de **Master en Sciences Psychologiques et de l'Education**

Spécialité **: Recherche en Sciences de l'Education**

**Sous la direction de :**

**Dr Révérien NSHIMIRIMANA**

**Bujumbura, Janvier 2025**

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY**

**Président** **:** Pr. Innocent NTWARI

**Directeur** **:** Dr. Révérien NSHIMIRIMANA

**Secrétaire** **:** Dr. Désiré MIZERO

**DEDICACE**

**À ma petite famille**,

*Vous êtes ma source d'inspiration et ma plus grande force. Ce travail vous est dédié avec tout mon amour.*

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**REMERCIEMENTS**

Au terme de ce travail, nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation.

Nous exprimons tout d'abord notre profonde gratitude à Monsieur Révérien NSHIMIRIMANA, Professeur à l'Université du Burundi, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, pour avoir dirigé ce travail. Sa disponibilité, ses encouragements et ses précieux conseils ont été d'une grande importance tout au long de ce processus.

Nos sincères remerciements s'adressent également à tous nos éducateurs, depuis ceux de l'école primaire jusqu'à ceux de l'Université du Burundi, et plus particulièrement à ceux de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Leur dévouement et leur passion ont nourri notre savoir et ont été des sources d'inspiration constantes.

Nous tenons à remercier chaleureusement nos parents, qui ont fait le choix de nous envoyer à l'école. Leur soutien inconditionnel, leur encadrement et leur détermination ont été des piliers sur lesquels nous avons pu nous appuyer pour franchir ce cap.

Nous souhaitons également consacrer une section spéciale à notre cher époux, monsieur Jean Bosco MACUMI. Votre soutien inébranlable, votre compréhension et votre amour ont été des piliers essentiels tout au long de ce parcours. Merci pour vos encouragements constants, vos conseils avisés, et votre patience durant les moments difficiles. Ce travail est également le vôtre, car sans vous, il n'aurait pas été possible d'atteindre cet aboutissement.

Notre reconnaissance va également à nos frères et sœurs, pour le soutien moral et matériel qu'ils nous ont apporté durant notre parcours. Leur présence a été un véritable moteur, et nous espérons que ce travail leur est aussi dédié.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude envers tous nos enquêtés, dont les contributions ont été essentielles à la réalisation de ce travail. Leur temps et leur disponibilité ont enrichi notre recherche.

Enfin, nous remercions tous ceux qui ne sont pas mentionnés ici, mais sans lesquels cette étape n'aurait pas été possible. À toutes et à tous, nous adressons un grand merci.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**RESUME**

Cette étude explore l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans le cadre de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI). Elle a été réalisée auprès des enseignants et accompagnateurs d'enseignants du Lycée Bubanza et des Lycées communaux Mpanda et Muzinda de la DPE BUBANZA.

L'objectif était d'étudier comment se déroule le processus d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. Pour recueillir les données, nous nous sommes servie d'un guide d'entretien. 19 enquêtés dont 12 enseignants, 3 directeurs d'écoles et 4 inspecteurs ont participé à l'étude.

Les résultats montrent que les enseignants reconnaissent l'importance du soutien professionnel pour leur engagement et l'innovation pédagogique. Cependant, ils déplorent que les ressources matérielles soient insuffisantes et que les programmes d'accompagnement soient inadaptés. Les défis identifiés incluent, entre autres, un faible niveau de français des élèves, la résistance au changement de la part des enseignants et certains accompagnateurs, les conditions de travail difficiles, les classes pléthoriques ainsi qu'un manque de matériel, ce qui complique leur engagement et l'adoption de cette nouvelle approche méthodologique qu'est la PI.

L'étude met également en lumière le besoin urgent de formations continues adaptées aux réalités de classe, notamment sur la préparation et la dispense des leçons, l'évaluation formative, la gestion de classes hétérogènes et l'intégration des technologies éducatives. Ainsi, les enseignants réclament un accompagnement personnalisé et la création de réseaux d'apprentissage pour favoriser l'échange entre pairs.

**Mots- clés** : Accompagnement, Développement professionnel, Pédagogie de l'intégration.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***


## ABSTRACT

This study investigates the support for the professional development of post-fundamental teachers within the framework of Integration Pedagogy (PI) implementation. Conducted with teachers and facilitators from Lycée Bubanza and the communal Lycées Mpanda and Muzinda in PDE BUBANZA, the research aims to understand the process of professional development support for these educators.

Data were collected using an interview guide from 19 participants, including 12 teachers, 3 school directors, and 4 inspectors. The results indicate that teachers recognize the importance of professional support for their engagement and pedagogical innovation. However, they express concerns regarding insufficient resources and inadequate support programs. Key challenges identified include low French proficiency among students, resistance to change from some teachers and facilitators, difficult working conditions, overcrowded classrooms, and a lack of materials, which impede their commitment to adopting this new methodological approach.

The study also highlights the urgent need for continuous training tailored to classroom realities, particularly in lesson preparation and delivery, formative assessment, heterogeneous class management, and technology integration. In addition, teachers advocate for personalized support and the creation of learning networks to facilitate peer exchange.



**Keywords**: Support, Professional development, Integration Pedagogy**.**

**TABLE DES MATIERES**

**IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY ..... i**
**DEDICACE……..... ii**
**REMERCIEMENTS..... iii**
**RESUME……..... iv**
**ABSTRACT…….. ..... v**
**TABLE DES MATIERES ..... vi**
**LISTE DES FIGURES..... x**
**LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS..... xi**
**AVANT-PROPOS ..... xii**
**INTRODUCTION GENERALE ..... 1**
1. Contexte et motivation du choix du sujet .....1
2. Intérêt du travail .....2
3. Articulation du travail .....3
**I^re^ partie : REVUE DE LITTERATURE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES ..... 4**
**CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE..... 5**
1.1. Problématique de recherche.....5
1.2. Objectifs de recherche .....7
1.2. 1. Objectif général..... 7
1.2. 2. Objectifs spécifiques..... 7
1.3. Méthodologie de recherche .....8
1.3.1. Approche méthodologique : Méthode qualitative..... 8
1.3.2. Techniques et outils de collecte des données ..... 8
1.4. Population et terrain d'enquête .....8
1.4.1. Technique du choix des enquêtés..... 9
1.5. Travail de terrain .....10
1.5.1. Préenquête..... 10
1.5. 2. Enquête proprement dite ..... 10
1.6. Dépouillement et analyse des données .....11
1.7. Conclusion du chapitre .....12

**CHAPITRE II: PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION ET ACCOMPAGNEMENT DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ..... 13**

2.1. Définition des concepts-clés ..... 13

2.1.1. Accompagnement ..... 13

2.1.2. Développement professionnel ..... 14

2.1.3. Pédagogie de l'intégration ..... 16

2.2. Pédagogie de l'Intégration comme approche méthodologique ..... 17

2. 3. Importance de l'accompagnement du développement professionnel ..... 19

2.3.1. Formes d'accompagnement durant le développement professionnel ..... 20

2.3.2. Fonctions de l'accompagnement ..... 21

2.4. Conclusion du chapitre ..... 23

**CHAPITRE III : FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL BURUNDAIS ..... 24**

3.1. Politique éducative liée à la formation des enseignants ..... 24

3.1. 1. Formation initiale et continue des enseignants ..... 24

3.1.2. Formation continue des enseignants : dépendance aux partenaires techniques et ONG ..... 27

3.2. Rôles et responsabilités des différents acteurs dans l'accompagnement professionnel des enseignants ..... 28

3.2. 1. Rôle des directions d'écoles ..... 28

3.2.2. Rôle des inspecteurs ..... 30

3.2. 3. Rôle des universités ou des chercheurs ..... 30

**CHAPITRE IV : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS 32**

4.1. Perspectives du développement professionnel ..... 32

4.2. Modèles du développement professionnel ..... 33

4.3. Étapes du développement professionnel ..... 35

4. 4. Principes d'un développement professionnel efficace ..... 38

4.5. Développement professionnel : quels indicateurs ? ..... 40

4.5.1. Savoirs professionnels visant l'efficacité au travail : construits par le sujet et par le collectif de professionnels ..... 41

4.5.2. Composantes identitaires de l'identité professionnelle : la dimension subjective et collective ..... 41

4.6. Création et maintien du développement professionnel ..... 42

4.7. Conclusion du chapitre ..... 43

**II^e Partie : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS ..... 44**

**CHAPITRE V: PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ACCOMPAGNATEURS SUR L'EFFICACITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ..... 45**

5.1. Perceptions des enseignants ..... 45

5.2. Perceptions des accompagnateurs ..... 47

5.3. Convergences et divergences ..... 48

5.4. Identification des facteurs clés d'efficacité de l'accompagnement ..... 50

5.5. Conclusion du chapitre ..... 51

**CHAPITRE VI : DEFIS ET OBSTACLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION ..... 52**

6.1. Principaux défis et leur impact sur les pratiques pédagogiques ..... 52

6.2. Stratégies utilisées par les enseignants pour surmonter les défis et obstacles ..... 57

6.3. Conclusion du chapitre ..... 60

**CHAPITRE VII: BESOINS EN FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT : VERS DES SOLUTIONS POUR UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EFFICACE ..... 61**

7.1. Besoins en formation ..... 61

7.2. Besoins en accompagnement professionnel ..... 64

7.3. Supports pertinents pour la formation et l'accompagnement/Outils et ressources ..... 64

7.4. Pistes de solutions pour l'amélioration de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants ..... 65

7.5. Conclusion du chapitre ..... 70

**CHAPITRE VIII : DISCUSSION DES RÉSULTATS ..... 71**

8.1. Perceptions des enseignants et des accompagnateurs sur l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel ..... 72

8.2. Défis et obstacles dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ..... 73

8.3. Besoins en formation et accompagnement : Vers des solutions pour un développement professionnel efficace ..... 76

8.4. Synthèse de la discussion des résultats ..... 79

**CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS ..... 81**

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 87**

**ANNEXES**

## LISTE DES FIGURES

**Figure 1: Les étapes du développement professionnel d'un enseignant (**Dubar, 1992 ; Dubar, 2010 ; Huberman, 1989; Nault ,1999 ; Riopel, 2006)..... 37

## LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

Acfas : Association francophone pour le savoir

APPRENDRE : Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement des REssources

PI : Pédagogie de l'intégration

PPO : Pédagogie Par Objectif

PUL : Presse de l'Université de Laval

## AVANT-PROPOS

Ce mémoire explore l'importance de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants dans le contexte du système éducatif burundais. L'année scolaire 2012-2013 a marqué un tournant décisif avec l'introduction de la Pédagogie de l'Intégration (PI) dans les écoles post-fondamentales pilotes, visant à développer des compétences pluridisciplinaires chez les élèves. Cependant, malgré sa généralisation en 2016-2017 dans toutes les écoles secondaires générales et pédagogiques, de nombreux acteurs éducatifs tels que les enseignants, directeurs d'écoles et inspecteurs, n'étaient pas suffisamment préparés à cette transition.

L'adoption de nouvelles approches pédagogiques comme la PI exige un accompagnement adapté pour permettre aux enseignants de s'y adapter efficacement. Notre formation en psychopédagogie et notre expérience en tant qu'enseignante-chercheuse ont révélé un manque de préparation des futurs enseignants face à cette méthodologie, mettant en lumière la nécessité d'un accompagnement structuré.

Ce travail de recherche, intitulé « Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration », vise à étudier ce processus d'accompagnement. Il s'intéresse aux perceptions des enseignants, directeurs et inspecteurs, identifie les défis rencontrés et les besoins en formation et en accompagnement, et propose des recommandations concrètes pour renforcer le soutien apporté.

Au-delà d'une évaluation des pratiques existantes, cette étude aspire à enrichir la réflexion sur l'accompagnement des enseignants au Burundi, dans l'objectif d'améliorer leur développement professionnel et de renforcer l'application efficace de la pédagogie de l'intégration, contribuant ainsi à l'évolution positive du système éducatif.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

## INTRODUCTION GENERALE

L'éducation est un pilier fondamental du développement social et économique, et son évolution est nécessaire pour répondre aux exigences changeantes des partenaires éducatifs. Dans ce cadre, les enseignants, en tant que praticiens de terrain, jouent un rôle essentiel et nécessitent un accompagnement adéquat pour adapter leurs pratiques. L'introduction de réformes éducatives sans cesse évolutives, telles que la Pédagogie de l'Intégration (PI) dans le système éducatif burundais, présente des défis qui méritent une attention particulière.

### 1. Contexte et motivation du choix du sujet

L'année scolaire 2012-2013 a marqué un tournant dans le système éducatif burundais avec l'introduction de la Pédagogie de l'Intégration (PI), qui vise à développer des compétences pluridisciplinaires chez les élèves (Roegiers, 2010). À partir de l'année scolaire 2016-2017, cette approche a été généralisée dans toutes les écoles secondaires burundaises. Malgré l'introduction de cette nouvelle approche d'enseignement, de nombreux enseignants, des directeurs d'écoles et des inspecteurs, en l'occurrence ceux du post-fondamental, n'y étaient pas initialement préparés. Or, la transition vers la nouvelle approche que ce soit la PI ou autre, nécessite un soutien pour que les enseignants puissent s'adapter efficacement.

De plus, notre formation en psychopédagogie et notre rôle d'enseignante-chercheuse à l'université nous ont révélé le manque de préparation des futurs enseignants du post-fondamental face à la PI. Ce constat souligne l'importance de notre recherche, motivant ainsi notre choix de sujet pour mieux comprendre les enjeux liés à l'accompagnement du développement professionnel de ces enseignants.

Dans ce contexte, ce travail de recherche, intitulé « **Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration** », a pour objectif d'étudier le processus d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. Nous visons à recueillir les perceptions des enseignants, des directeurs d'écoles et des inspecteurs sur ce processus, à cerner les défis et obstacles rencontrés par les enseignants, à identifier les besoins en formation et en accompagnement, et enfin à proposer des solutions pour améliorer l'accompagnement du développement professionnel.

En conséquence, cette étude vise à analyser les modalités d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental, afin d'identifier les forces, les faiblesses et les besoins dans ce domaine. À travers des entretiens avec des enseignants et des directeurs d'écoles/inspecteurs, ainsi que des analyses documentaires, elle proposera des recommandations concrètes pour améliorer le soutien fourni aux enseignants.

Ainsi, cette recherche ne se limite pas à un simple constat des pratiques existantes ; elle s'efforce de contribuer à la réflexion sur les meilleures pratiques d'accompagnement des enseignants au Burundi. L'objectif ultime est d'influencer positivement le système éducatif, en mettant l'accent sur le développement professionnel des enseignants et sur l'application effective de la pédagogie de l'intégration.

## 2. Intérêt du travail

Cette recherche présente un intérêt majeur sur trois niveaux dont le niveau professionnel, scientifique et le niveau éducatif.

**Au niveau professionnel, l**es enseignants ont besoin de soutien adéquat pour naviguer dans les complexités de la PI. En identifiant leurs besoins et défis, cette étude vise à proposer des solutions concrètes pour améliorer leur accompagnement.

**Sur le plan scientifique,** le domaine de la recherche sur l'accompagnement des enseignants dans le cadre de la PI est encore peu exploré au Burundi. Le terrain est quasiment vierge, et à notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur cette problématique. Ainsi, en apportant des données empiriques et des analyses, cette recherche pourra contribuer à l'enrichissement de la littérature existante et à servir de ressource pour les futures réformes éducatives et les travaux ultérieurs.

**Concernant le niveau éducatif,** l'amélioration des pratiques pédagogiques est essentielle pour garantir un enseignement de qualité. En étudiant les perceptions, les défis et les besoins des enseignants dans le cadre de la PI, cette recherche vise à formuler des recommandations pour un accompagnement plus efficace, contribuant ainsi à l'amélioration du système éducatif burundais.

## 3. Articulation du travail

Ce travail se structure autour de huit chapitres, répartis en deux parties. La première partie, dédiée à la revue de littérature et approche méthodologique de cette recherche, comporte les quatre premiers chapitres, qui établissent les fondements méthodologiques et théoriques de cette étude.

Dans le premier chapitre, nous développons la problématique en mettant en lumière l'état actuel de l'accompagnement des enseignants dans le cadre de la Pédagogie de l'Intégration (PI). Nous posons les questions de recherche, qui serviront de fil conducteur tout au long de cette étude et nous définissons également les objectifs de la recherche. Ce chapitre présente aussi la méthodologie adoptée, en détaillant l'approche et les techniques de collecte de données mobilisées pour répondre aux questions de recherche. Le deuxième chapitre est consacré à la pédagogie de l'intégration et à l'accompagnement du développement professionnel. Nous y élucidons les concepts clés liés à l'accompagnement, au développement professionnel et à la pédagogie de l'intégration (PI). Nous mettons en exergue la PI en tant qu'approche méthodologique, tout en soulignant l'importance de l'accompagnement dans le développement professionnel des enseignants. Le troisième chapitre se concentre sur la formation et l'accompagnement des enseignants dans le cadre institutionnel burundais. Quant au quatrième chapitre, il se focalise sur le développement professionnel des enseignants.

Les quatre derniers chapitres, qui constituent la deuxième partie de cette étude, se penchent sur l'analyse des données et la discussion des résultats de la recherche. Le chapitre cinq analyse les perceptions des enseignants et des accompagnateurs concernant l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel. Le chapitre six s'intéresse aux défis et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la PI, tandis que le chapitre sept, qui fusionne les deux derniers objectifs de cette recherche, se concentre sur les besoins en formation et en accompagnement. A travers ce chapitre, des pistes de solutions pour développer des modalités d'accompagnement efficaces sont dégagées. Enfin, le chapitre huit est consacré à la discussion des résultats obtenus.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

# I^re^ partie : REVUE DE LITTERATURE ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

# CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Avant d'entamer une recherche, le chercheur se fixe des objectifs et met sur pied une méthodologie lui permettant de les atteindre, détermine la population d'enquête tout en précisant la démarche poursuivie. Cela suppose un préalable important : la circonscription de la problématique de la recherche**.**

## 1.1. Problématique de recherche

L'éducation constitue un pilier fondamental de chaque société, et l'organisation des systèmes d'enseignement évolue constamment pour répondre aux nouvelles exigences des partenaires éducatifs (Roquet, 2014). Dans ce contexte dynamique, les enseignants, en tant que professionnels de terrain, jouent un rôle essentiel. Ils nécessitent un accompagnement tout au long de leur carrière pour enrichir et adapter leurs pratiques (Timperley, 2011a ; Muller, 2017).

Comme le souligne Maroy (2006), l'introduction d'une réforme dans une structure éducative transforme le mode d'apprentissage pour tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. Par ailleurs, ce changement ne se limite pas à des ajustements de méthodes : il bouleverse la culture organisationnelle et impose aux accompagnateurs et aux enseignants de faire face à des défis inédits liés aux nouveaux programmes, aux nouvelles méthodes d'évaluation et à l'intégration des technologies (Timperley, 2011a ; Huard, 2013a).

Au niveau du système éducatif burundais, l'année scolaire 2012-2013 a marqué un tournant significatif. La réforme mise en œuvre depuis 2013 a réorganisé les cycles d'enseignement et a profondément modifié les contenus et méthodes pédagogiques (Nduwingoma et al., 2020). Dans ce cadre, la Pédagogie de l'intégration (PI) a été introduite pour renouveler les pratiques d'enseignement en favorisant le développement de compétences pluridisciplinaires chez les élèves (Roegiers, 2010). Bien que cette approche ait été généralisée dans toutes les écoles secondaires générales et pédagogiques burundaises dès 2016-2017, ceux qui devaient la mettre en application n'y étaient pas initialement formés (Legendre, 2008; Dubé et al., 2020; Barahinduka et al. , 2015).

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

Pour faciliter la mise en œuvre de ce changement curriculaire, des formations continues obligatoires ont été organisées pendant les vacances scolaires (Ntwari & Bécu-Robinault, 2021). Cependant, Djibo et Gauthier (2017) ont montré que des recrutements massifs d'enseignants peuvent compromettre la qualité éducative.

L'intérêt du développement professionnel a été démontré dans certains pays au niveau international. Par exemple, le programme de développement professionnel des enseignants en Finlande a été largement salué pour son approche collaborative et ses formations adaptées, permettant une amélioration significative des pratiques pédagogiques. En revanche, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, comme le Malawi, des initiatives de formation continue ont échoué à produire des résultats durables en raison d'un manque de ressources et d'un suivi insuffisant, laissant les enseignants sans soutien adéquat pour appliquer les nouvelles méthodes (OCDE, 2024).

La même situation s'observe au Burundi. En effet, malgré des plans de formation structurés, le transfert des nouvelles pratiques pédagogiques reste souvent incertain. L'accompagnement des enseignants par les directeurs et inspecteurs pourrait améliorer la situation. Dans cette même lancée, une étude d'Uwamariya & Mukamurera (2005) souligne que les programmes de formation continue peinent à outiller les enseignants pour relever les défis auxquels ils font face.

Dans le cadre de ce travail, nous abordons l'accompagnement du développement professionnel des enseignants dans la mise en œuvre de la nouvelle approche qu'est la PI. La complexité de la PI, combinée à des conditions de travail peu favorables, à un manque de ressources et à un encadrement insuffisant, complique cette transition (Dubé et al., 2020 ; Dubé et al, 2020 ; Timperley, 2011). Dès lors, il est essentiel de documenter les modalités actuelles d'accompagnement du développement professionnel afin de répondre aux besoins de la société. Ainsi, la question centrale de cette recherche se formule comme suit : "***Comment se déroule le processus d'accompagnement du développement professionnel des enseignants dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?"***

Dans ce contexte, l'accompagnement est compris comme un processus d'aide et de soutien visant à guider les enseignants dans leurs pratiques et leur réflexion professionnelle. Le développement professionnel, quant à lui, renvoie à l'acquisition continue de compétences, de

savoirs et de postures nécessaires pour améliorer la qualité de l'enseignement. Ces deux concepts sont donc clés pour comprendre la problématique de cette recherche.

De cette question générale découlent les questions spécifiques suivantes :

- Comment les enseignants et leurs accompagnateurs perçoivent-ils l'accompagnement du développement professionnel au regard des exigences de la nouvelle approche méthodologique qu'est la Pédagogie de l'intégration?
- Quels sont les défis et les obstacles auxquels sont confrontés les enseignants du post fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration?
- Quels sont les besoins liés à la formation et à l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post fondamental pour la mise en œuvre efficace de la Pédagogie de l'intégration?
- Quelles solutions peuvent être envisagées pour améliorer l'accompagnement du développement professionnel des enseignants ?

Toutes ces questions nous permettent de formuler nos objectifs de recherche.

### 1.2. Objectifs de recherche

Pour bien mener cette recherche, nous nous sommes fixée les objectifs suivants :

#### 1.2. 1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'étudier comment se déroule le processus d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration.

#### 1.2. 2. Objectifs spécifiques

De l'objectif général, naissent des objectifs spécifiques suivants :

- Explorer les perceptions des enseignants et des accompagnateurs à propos de l'accompagnement du développement professionnel au regard des exigences de la nouvelle approche méthodologique qu'est la PI.

- Cerner les défis et les obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, afin de bien contribuer à la réussite du développement professionnel.

- Identifier les besoins liés à la formation et à l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post fondamental dans la mise en œuvre de la Pédagogie de l'intégration.
- Proposer des pistes de solution pour développer des modalités d'accompagnement efficaces pour le développement professionnel des enseignants burundais dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration.

### 1.3. Méthodologie de recherche

#### 1.3.1. Approche méthodologique : Méthode qualitative

Tenant compte de la nature de ce sujet à l'étude qui implique un contact personnel avec les enquêtés, principalement par le biais d'entretiens semi-structurés et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs (Paillé & Mucchielli, 2016), cette recherche se veut **exploratoire, documentaire** et **qualitative**.

Dans cette recherche, c'est la qualité des renseignements qui compte plutôt que la quantité ou la fréquence.

#### 1.3.2. Techniques et outils de collecte des données

Le choix d'une technique de recherche n'est pas le fait du hasard, il est étroitement lié ou solidaire à la nature du problème étudié, aux caractéristiques de sujets constituant les groupes et au plan d'expérience choisi (Léon & Jacqueline, 1977). Comme cette recherche nécessite une rencontre physique et un échange verbal avec les intéressés, l'enquête par **l'entretien semi-directif** a été privilégiée. L'instrument de récolte des données qui a été utilisé est le **guide d'entretien**.

### 1.4. Population et terrain d'enquête

En matière de recherche scientifique, toute enquête porte sur la population concernée par les objectifs préalablement définis, et possédant les caractéristiques cadrant bien avec ces objectifs (Mucchielli, 2004).

Dans le cadre de ce travail de recherche, la population globale comprend les enseignants du post-fondamental de la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) de Bubanza ainsi que leurs

accompagnateurs, tels que les inspecteurs et les directeurs d'écoles. Les écoles ayant une section pédagogique ont été retenues ont été retenues étant donné que ce sont elles qui forment des futurs enseignants. Les lieux de notre enquête incluent ainsi le Lycée Bubanza, le Lycée communal Mpanda et le Lycée communal Muzinda.

### 1.4.1. Technique du choix des enquêtés

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour ***l'échantillonnage typique (échantillonnage à choix raisonné)***, qui consiste à sélectionner les participants sur la base d'une analyse de leurs caractéristiques spécifiques, plutôt que par un tirage au sort (Mayer et Ouellet, 1991, p. 389). Cette approche nous a permis de cibler les individus susceptibles de fournir des informations pertinentes et éclairantes sur le sujet.

Les critères de sélection des enquêtés étaient clairement définis. Nous avons choisi des enseignants du post-fondamental, ainsi que des directeurs et des inspecteurs de la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) de Bubanza. Il était important que les participants (enseignants et directeurs) travaillent dans des **établissements disposant d'une section pédagogique** car ces écoles forment des futurs enseignants. De plus, nous avons veillé à sélectionner des participants ayant une **ancienneté d'au moins cinq ans**, garantissant ainsi qu'ils possèdent une expérience suffisante pour fournir des réponses éclairées.

Pour procéder à la sélection, nous avons d'abord reçu une liste des écoles ayant une section pédagogique de la DPE. Les directeurs d'écoles ont joué un rôle clé en nous aidant à identifier les enseignants éligibles. Nous avons choisi quatre enseignants par école (éventuellement ceux qui avaient une grande ancienneté que les autres), représentant chaque classe de la pédagogie 1 à la pédagogie 4, ainsi qu'un directeur par école. Au total, nous avons visité trois écoles, ce qui nous a permis de recueillir des perspectives variées et enrichissantes.

En outre, nous avons également interviewé quatre inspecteurs, dont deux inspecteurs conseillers de la DPE, un inspecteur communal, et un chef du bureau provincial de l'inspection. Cette diversité de participants nous a permis d'obtenir un panorama complet et nuancé de la situation éducative dans la région. Au total, nous avons interviewé 19 participants dont 12 enseignants, 3 directeurs d'écoles et 4 inspecteurs.

### 1.5. Travail de terrain

#### 1.5.1. Préenquête

Une préenquête a été menée pour tester notre outil de collecte de données. Des entretiens ont été réalisés avec un directeur du Lycée Bukinga et un enseignant du Lycée communal pédagogique de Muyebe. Ces échanges ont permis d'explorer les pratiques liées à la pédagogie de l'intégration, ainsi que les défis rencontrés par les établissements et les besoins en formation et accompagnement. Les participants ont également proposé des pistes pour le développement professionnel des enseignants, favorisant ainsi la mise en œuvre efficace de cette approche.

Nous avons adopté une approche semi-directive, permettant aux participants de s'exprimer librement tout en recentrant la discussion sur les thèmes définis au préalable. Chaque entretien, d'une durée moyenne de trente minutes, a permis d'analyser les perceptions et les difficultés rencontrées dans leur pratique quotidienne.

Cette préenquête s'est révélée essentielle pour comprendre les enjeux de l'implémentation de la pédagogie de l'intégration (Sauvayre, 2013). Les informations recueillies étaient conformes aux objectifs de recherche, ce qui nous a conduite à conserver le guide d'entretien initial.

#### 1.5. 2. Enquête proprement dite

L'enquête proprement dite a été menée dans le cadre de notre stage, qui s'est déroulé du 27 mai au 27 juin 2024. Ce travail a impliqué des rencontres avec les enseignants, les directeurs d'écoles et les inspecteurs de la Direction Provinciale de l'Éducation (DPE) de Bubanza. Les établissements sélectionnés pour cette enquête étaient le Lycée Bubanza, le Lycée communal MPANDA et le Lycée communal Muzinda, tous reconnus pour leurs sections pédagogiques.

En revanche, le Lycée communal Gihanga a été écarté en raison de la saturation des informations. En effet, après la visite du Lycée Muzinda, nous avons constaté que les éléments recueillis n'étaient pas nouveaux mais complémentaires à ceux déjà obtenus, nous amenant à omettre cet établissement. Rappelons que le Lycée Bukinga et le Lycée communal Muyebe avaient déjà été utilisés pour la préenquête.

Les entretiens ont été organisés en fonction de la disponibilité des participants, ce qui a favorisé un dialogue ouvert et constructif. Avant chaque entretien, nous nous présentions, expliquions l'objectif de notre recherche et garantissions la confidentialité des réponses, conformément aux principes établis par Festinger& Katz (1974). Cette approche visait à instaurer un climat de

confiance, indispensable pour recueillir des informations pertinentes (Kvale & Brinkmann, 2015).

Un guide d'entretien a été utilisé pour orienter les échanges, tandis qu'un enregistreur garantissait une transcription fidèle des entretiens. En adoptant une posture d'écoute active et neutre, typique de la méthode d'entretien semi-directif (Rubin & Rubin, 2012), nous avons pu recueillir des réponses détaillées et sincères.

Au total, 19 entretiens ont été réalisés avec divers acteurs éducatifs : des enseignants de chaque établissement, les directeurs des trois écoles et quatre inspecteurs, dont deux inspecteurs conseillers de la DPE, un inspecteur communal et le chef du bureau provincial de l'inspection. Chaque entretien durait entre 30 et 60 minutes.

Les données recueillies ont été soigneusement enregistrées et transcrites, ce qui nous a permis de constituer une base essentielle pour l'analyse et la discussion des résultats.

### 1.6. Dépouillement et analyse des données

Les données que nous avons recueillies proviennent des interviews réalisées avec les enseignants et les accompagnateurs d'enseignants de la DPE de Bubanza. Après avoir collecté ces données, nous avons utilisé le logiciel de transcription Turbo Scribe pour retranscrire les enregistrements. Cet outil nous a permis de garantir que chaque mot et nuance des réponses des participants soit capturé fidèlement.

Une fois les transcriptions effectuées, nous avons procédé à une analyse de contenu manuelle. Nous avons d'abord relu plusieurs fois les transcriptions pour nous familiariser avec le contenu et identifier les idées principales. Ensuite, nous avons appliqué un codage inductif, en attribuant des codes aux segments de texte pertinents. Ces codes ont été regroupés pour former des thèmes et sous-thèmes (Wanlin, 2007), facilitant ainsi l'organisation des informations.

Pour assurer la validité des thèmes identifiés, nous avons discuté de nos résultats avec des collègues et des experts du domaine. Enfin, nous avons discuté les résultats en les reliant à la littérature existante et aux objectifs de cette recherche, ce qui nous a permis d'approfondir la compréhension des modalités d'accompagnement du développement professionnel des enseignants.

## 1.7. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis d'établir les fondations de la recherche en clarifiant la problématique et en adoptant une méthodologie rigoureuse. En précisant les objectifs de l'étude, nous avons orienté notre démarche vers une collecte de données pertinente et structurée. Cette étape préliminaire est cruciale, car elle garantit que les résultats obtenus seront en adéquation avec les questions posées. En nous appuyant sur ce cadre méthodologique, nous sommes désormais prête à explorer les concepts et théories qui guideront notre analyse dans le chapitre suivant.

# CHAPITRE II: PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION ET ACCOMPAGNEMENT DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans le présent chapitre, nous abordons les principaux points suivants : définition des concepts clés, pédagogie de l'intégration comme approche méthodologique ainsi que l'importance de l'accompagnement du développement professionnel.

## 2.1. Définition des concepts-clés

Pour la clarté de la compréhension et afin d'éviter tout tâtonnement et confusion inutiles, préciser le sens des mots-clés qui reviennent tout au long de ce travail paraît tout à fait indispensable. Les concepts qui sont pris en considération sont : **accompagnement**, **développement professionnel**, et **pédagogie de l'intégration.**

### 2.1.1. Accompagnement

Le terme « accompagnement », devenu courant dans les années 1990 (Clénet, 2013), reste trop général pour saisir toutes ses nuances. Cette recherche vise à clarifier cette notion en définissant ses contours et son rôle.

L'accompagnement trouve ses racines dans des pratiques anciennes, valorisant autrui et le protégeant. Aujourd'hui, il est perçu comme un symbole positif du lien social, participant à la création de liens entre les acteurs (Paul, 2009). De plus, cette notion est liée à trois concepts clés : la socialisation, qui reconnaît la personne comme un individu social dans un parcours singulier ; l'autonomisation, qui place la relation comme condition d'interaction ; et l'individualisation, qui positionne la personne comme un passage de l'acteur à l'auteur (Clénet, 2013).

Il est également important de reconnaître l'utilisation croissante de ce terme dans divers domaines, tels que l'accompagnement pédagogique, professionnel, et dans le champ social et économique (Abaterusso, 2012). Ainsi, cette recherche définit l'accompagnement comme un facilitateur du développement professionnel et un catalyseur du changement.

Certains chercheurs, comme Pineau (1998), soulignent son rôle essentiel dans la mise en avant des liens sociaux et la lutte contre l'isolement. Bien que la personne accompagnée doive rester au centre, l'accompagnement peut parfois prendre la forme d'influence et de soutien. Selon Cros

(2009), aucune forme d'accompagnement n'est dénuée d'intention, et même les meilleures intentions peuvent avoir un impact. La dimension politique de ces pratiques, bien qu'importante, est souvent négligée.

Le Bouédec et ses collaborateurs (2001, p. 52) soulignent que l'accompagnement implique de soutenir, protéger, honorer et aider un acteur principal à atteindre ses objectifs, sans le supplanter. Cette posture modeste, privilégiant le service et le retrait, est essentielle. Ils notent également que le terme « accompagnement » couvre plusieurs postures pédagogiques, et qu'il est judicieux de distinguer les fonctions remplies.

D'un point de vue étymologique, accompagner signifie « aller avec », impliquant une union pour un déplacement commun (Roberge, 2002, p. 102). Cependant, les multiples acceptions de ce terme peuvent prêter à confusion. Ainsi, l'accompagnement concerne des situations où il s'agit de soutenir un acteur principal sans le supplanter (Le Bouëdec et al., 2001, p. 24).

Dans le cadre de cette recherche, l'accompagnement est considéré comme une relation construite à travers des rencontres, axée sur le développement professionnel. Il s'agit d'un processus de suivi et de formation continue offert aux enseignants. Nous retenons la conception de l'accompagnement proposée par Blaevoet (2006) et Zihalirwa et al.( 2023): accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme ».

### 2.1.2. Développement professionnel

Le développement professionnel des enseignants est un sujet complexe et largement discuté dans la littérature éducative. Il englobe diverses expressions telles que la formation continue, le perfectionnement, et la professionnalisation, ce qui peut créer de la confusion quant à son sens et ses modalités. Selon Lafortune (2008); Maubant et al. (2011) ; Huard (2013b) et Ntwari ( 2018), deux perspectives principales émergent : la perspective développementale et la perspective professionnalisante .

- **La perspective développementale**

Cette approche associe le développement professionnel à un cheminement de carrière avec des étapes comme la formation initiale et la consolidation des compétences (Fessler & Christensen, 1992). Elle implique des changements successifs chez l'enseignant, touchant ses comportements, ses pensées, et sa façon d'agir (Martineau, 2013). Glatthorn (1995) évoque une

croissance significative, tandis qu' Uwamariya & Mukamurera (2005) décrivent un processus de transformation permettant aux enseignants d'améliorer leur pratique et de se sentir à l'aise dans leur travail. Le développement professionnel est ainsi perçu comme un processus dynamique et évolutif.

- **La perspective professionnalisante**

Cette approche définit le développement professionnel comme un processus d'apprentissage, de réflexion et de transformation (Day, 1999; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Day (1999) souligne que ce processus permet aux enseignants de renouveler leur engagement en tant qu'agents de changement. Mukamurera (2014) ajoute que ce processus est graduel et conduit à l'acquisition et à la transformation des compétences. Garet et al. (2001) identifient trois caractéristiques clés des programmes de développement professionnel efficaces : l'accent sur les connaissances liées au contenu, les occasions d'apprentissage actif, et la cohérence avec d'autres activités. Cependant, l'efficacité de ces programmes reste à établir (chard, 2004).

Dans cette perspective, le développement professionnel vise à profiter à la personne, au groupe ou à l'école, pour soutenir l'apprentissage des élèves (Day, 1999). C'est un processus de changement et de transformation où les enseignants améliorent leur pratique et se sentent à l'aise dans leur fonction (Uwamariya & Mukamurera, 2005; Wittorski, 2008).

Dans le cadre de ce travail, le développement professionnel des enseignants doit être prise dans le sens de la perspective professionnalisante comme étant « un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Dans cette conception l'accent est mis sur la professionnalisation, ce qui implique que le développement professionnel peut être à la fois formel et informel (Clénet, 2013). Elle prend également en compte les valeurs éducatives, le développement de compétences, l'éthique professionnelle et la transformation de l'identité professionnelle.

### 2.1.3. Pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration (PI), selon le Décret n°100/020 du 7 février 2017 portant fixation des Curricula de l'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique en son art.1.e, est définie comme une approche pédagogique qui combine le concret, essentiel pour l'évaluation des acquis de l'élève et le complexe, nécessaire pour donner du sens aux apprentissages. Cette approche favorise la mobilisation des acquis scolaires par les élèves dans des situations significatives, plaçant ainsi l'apprenant au centre de son apprentissage et visant le développement de ses compétences. Elle s'inscrit dans la continuité d'autres méthodes pédagogiques, telles que l'approche par compétences (APC), selon la (République du Burundi, 2017).

Les objectifs de la pédagogie de l'intégration incluent ce qui suit : mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, donner du sens aux apprentissages en montrant l'utilité des connaissances acquises, et certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes. Dans le cadre de cette approche, les enseignements et apprentissages s'organisent en deux temps : d'une part, les apprentissages ponctuels des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), et d'autre part, les activités d'intégration et d'évaluation formative/certificative, qui favorisent des apprentissages conjoints (Roegiers, 2010).

Dans l'enseignement post-fondamental, les innovations en cours s'accompagnent d'une nouvelle conception des connaissances, articulée autour de la pédagogie de l'intégration. Comme le souligne Roegiers (2011a), il s'agit de « la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative ». Pour Roegiers (2018), la pédagogie de l'intégration est définie comme :

> « *Une pédagogie qui s'appuie sur l'approche par les compétences. C'est un enseignement orienté vers la maîtrise des compétences et non sur la simple accumulation des savoirs. C'est une pédagogie qui permet de mieux outiller l'apprenant à la maîtrise et à la résolution des situations-problèmes auxquelles il pourrait être confronté dans la vie sociale, scolaire et professionnelle*. »

La pédagogie de l'intégration s'inscrit dans la même catégorie que d'autres courants pédagogiques précédents, tels que l'approche par contenu, la pédagogie par objectifs (PPO) et

l'approche par compétences (APC). Bien que proche de l'APC, la pédagogie de l'intégration est souvent jugée plus pertinente, car elle permet à l'apprenant de trouver une place de choix dans son processus éducatif, favorisant ainsi un apprentissage plus engageant et efficace.

En somme, la pédagogie de l'intégration représente une avancée significative dans la manière dont nous concevons l'éducation. En alignant les enseignements sur des situations réelles et significatives, elle prépare les élèves à relever les défis de leur vie sociale, scolaire et professionnelle (Sebaganwa, 2014). Cette approche, en plaçant l'élève au centre de son apprentissage, ouvre la voie à une éducation plus dynamique et adaptée aux besoins du XXIe siècle.

### 2.2. Pédagogie de l'Intégration comme approche méthodologique

La pédagogie de l'intégration (PI), selon Ketele & Roegiers (1996), s'est révélée efficace dans le contexte éducatif moderne. En effet, elle permet aux élèves de se concentrer sur des situations complexes, améliorant ainsi leurs résultats scolaires, notamment dans la résolution de problèmes. De plus, cette approche est équitable, car elle favorise la progression de tous les élèves, y compris ceux présentant des difficultés (Sebaganwa, 2014).

Dans le contexte burundais, le système éducatif a adopté une approche curriculaire pour mettre en œuvre la PI. L'objectif principal est d'apprendre aux élèves du post-fondamental à mobiliser de manière réfléchie, autonome et spontanée un ensemble intégré de savoirs variés pour résoudre des situations d'intégration. Cela implique une formation qui va au-delà de l'accumulation de connaissances, visant à développer des compétences pratiques et applicables.

En ce qui concerne le cadre méthodologique de la PI, celle-ci relève de l'ingénierie curriculaire (Roegiers, 2011b). Elle cherche à articuler les finalités d'un système éducatif avec les pratiques d'enseignement-apprentissage quotidiennes.

Pour mieux comprendre la pédagogie de l'intégration, deux notions clés émergent : l'intégration et la complexité. L'intégration se réfère à l'utilisation de plusieurs acquis que l'élève a intégrés séparément, tandis que la complexité implique que l'élève doit faire face à des situations nécessitant une réflexion approfondie et la mobilisation de compétences variées (Roegiers, 2011a).

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

Certains concepts sont connexes à la PI, entre autres, la compétence et les ressources. La compétence est définie comme la possibilité de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème (Roegiers, 2006). Les ressources, quant à elles, englobent les connaissances, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation-problème significative. Comme le souligne Goffard (2002), la situation d'intégration consiste à utiliser ces acquis dans la résolution d'une situation complexe, permettant à l'élève de démontrer sa compétence

Ainsi, la PI est conçue pour opérationnaliser l'approche par compétences (APC) et vise à développer les compétences des enseignants en matière de planification, gestion et évaluation des apprentissages (Mili, 2014). Les principes fondamentaux de la PI incluent l'éclectisme didactique, la centration sur l'apprenant, la rationalisation, l'équité, l'éducabilité, la contextualisation, et la liaison théorie-pratique.

Dans l'enseignement post-fondamental au Burundi, la PI est incontournable. Cependant, elle n'est pas appliquée à l'école fondamentale, car elle exige un niveau de compréhension avancé. Selon le décret n° 100/20 du 07/02/2017, la PI combine le concret nécessaire à l'évaluation des acquis et le complexe essentiel pour donner du sens aux apprentissages. De plus, l'enseignement-apprentissage doit s'organiser en deux temps : les apprentissages ponctuels des ressources et les activités d'intégration et d'évaluation formative/certificative (Roegiers, 2011a).

Il incombe de souligner que la pédagogie de l'intégration est fortement recommandée pour ses avantages dans l'intégration des apprenants dans la vie professionnelle. Régie par le décret de 2017 au Burundi, elle vise à rendre l'apprentissage pertinent et applicable. Son importance repose sur l'interaction dynamique entre compétence, ressources et situations d'intégration, favorisant un apprentissage actif et contextualisé, essentiel pour le développement des compétences pratiques et théoriques. Le point suivant traitera de l'importance du développement professionnel.

## 2. 3. Importance de l'accompagnement du développement professionnel

La problématique du développement professionnel des enseignants, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, a été largement étudiée. En effet, l'évolution des pratiques dans les systèmes éducatifs modernes exige des changements significatifs chez les enseignants, ce qui souligne l'importance de ce développement, défini comme un processus et un produit (Deaudelin et al. 2005).

Cependant, changer la pédagogie n'est jamais facile, car cela implique une remise en question des acquis, des croyances et des conceptions. Par conséquent, l'accompagnement des acteurs devient crucial (St-Germain & Labillois 2016). En outre, une formation seule laisse souvent l'enseignant isolé, avec des solutions peu transférables à sa réalité. Des recherches menées dans des écoles secondaires au Canada montrent que les activités d'accompagnement favorisent un échange réel, où les remises en question sont partagées et les savoirs construits. Ainsi, l'accompagnement guide et assiste les pédagogues dans leur évolution, offrant une occasion précieuse de libérer la résistance face aux changements (Boutinet, 2007).

De plus, les objectifs de l'accompagnement visent à fournir des ressources pour formuler et atteindre des objectifs de changement. En ce sens, il aide les enseignants à adopter un regard critique sur leur pratique et à explorer différentes facettes de leur engagement (Biémar et al., (2023). Dans cette optique, l'accompagnement ouvre des pistes pour la formation continue et le perfectionnement, en intégrant les perspectives des enseignants (Boucher & L'Hostie, 1997).

Dans le cadre de ce travail, nous considérons l'accompagnement du développement professionnel des enseignants comme un processus indispensable qui favorise leur croissance et leur développement, tout en tenant compte de l'évolution continue de leur métier. Ainsi, il apparaît comme un levier essentiel pour l'amélioration des pratiques éducatives.

### 2.3.1. Formes d'accompagnement durant le développement professionnel

L'accompagnement est une pratique d'intervention visant à aider les individus à intégrer les savoirs nécessaires à l'exercice de leur travail, tout en favorisant leur croissance et développement (Cros, 2009).

Dans les années 90, des activités de soutien à l'enseignement, telles que des conférences, séminaires et cycles de formation, ainsi que des fonds de soutien à l'innovation pédagogique, ont été créés pour aider les enseignants souhaitant faire des recherches sur leurs pratiques.

Selon Goudeseune (2024), il existe plusieurs formes d'accompagnement du développement professionnel, définies par un ensemble de caractéristiques communes. Parmi celles-ci, on peut citer :

- Coaching/Accompagnement pédagogique : cette forme d'accompagnement implique que les enseignants travaillent individuellement ou en petits groupes avec des experts qui observent leurs pratiques en classe et offrent des retours constructifs pour développer des compétences spécifiques.

- Lesson Study : cette approche consiste en une collaboration entre enseignants pour préparer, observer et analyser une leçon donnée par l'un d'entre eux. L'objectif est d'améliorer collectivement la leçon. Cette forme a connu un succès notable au Japon.

- Communautés d'apprentissage professionnelles : ces communautés permettent aux enseignants de se réunir régulièrement pour discuter, analyser leurs pratiques, s'observer mutuellement en classe et fournir des retours constructifs.

Paul (2009) étend cette notion en considérant les formes d'accompagnement comme une « nébuleuse », un ensemble dont les relations sont souvent imprécises. Il évoque des pratiques telles que le coaching, le tutorat, le consulting, le mentorat, et le parrainage, soulignant la complexité et la diversité de ces approches.

Quant à Couture & Charest (1997), l'accompagnement des enseignants dans le renouvellement de leur pratique prend forme à travers divers projets de formation continue, tels que des groupes d'échange et de supervision pédagogique et didactique, des réseaux virtuels, et des recherches collaboratives. Tous ces projets visent à permettre le partage d'expertises diverses, favorisant ainsi une dynamique d'influence réciproque entre le milieu de recherche et le milieu de pratique.

Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (2014) mentionne également quelques formes d'accompagnement durant le développement professionnel, notamment :

- ✓ Accompagnement par un chercheur qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative.
- ✓ Accompagnement par les directions d'établissement qui vise à faciliter l'accès et le suivi après une formation continue.

L'utilisation de ces formes d'accompagnement devient impérative en fonction des exigences de l'environnement et des besoins individuels. Lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière opportune, même dans des contextes prescriptifs, ces formes de soutien peuvent faciliter des moments charnières dans la vie d'une personne, exerçant une influence qui dépasse l'individu pour toucher son milieu relationnel et social (Paul, 2009).

### 2.3.2. Fonctions de l'accompagnement

L'accompagnement vise à faciliter le développement et l'appropriation de connaissances théoriques et pratiques, favorisant ainsi l'ajustement ou la mise en place de nouvelles pratiques. Selon le rapport « Rôles et responsabilités en accompagnement » de Pierre Potvin (2016), l'accompagnateur assume quatre rôles principaux : **le catalyseur, le facilitateur, l'animateur** et **l'agent de transfert**. Ce rôle est crucial pour promouvoir le développement professionnel en favorisant la croissance personnelle, en améliorant les pratiques pédagogiques et en facilitant des environnements d'apprentissage collaboratifs.

Rousseau (2020) identifie les principales fonctions de l'accompagnement comme nous les retrouvons dans les lignes qui suivent.

1. **Fonction de catalyseur** :

L'accompagnateur agit comme un catalyseur en cherchant à provoquer des conflits sociocognitifs, qui sont des désaccords constructifs permettant aux acteurs de remettre en question leurs croyances et pratiques. Ce processus encourage une réflexion approfondie et critique, essentielle pour le développement professionnel. En suscitant des dialogues ouverts et des débats, l'accompagnateur aide les enseignants à explorer de nouvelles perspectives et à envisager des solutions innovantes à leurs défis pédagogiques.

2. **Fonction de facilitateur** :

Dans ce rôle, l'accompagnateur soutient la réflexion des enseignants sur leurs pratiques, en les aidant à percevoir de manière juste les actions entreprises dans leur environnement scolaire. Il crée un climat sécurisant où les enseignants se sentent à l'aise pour partager leurs expériences, discuter de leurs préoccupations et exprimer leurs idées. Cette approche favorise un apprentissage collaboratif et une atmosphère de confiance, essentielles pour un développement professionnel efficace.

3. **Fonction de conseil :**

L'accompagnateur adopte une posture de médiation et de compagnonnage réflexif. Il offre des conseils personnalisés et des retours constructifs, permettant aux enseignants de prendre du recul par rapport à leur pratique. Ce soutien peut prendre la forme de discussions individuelles, d'ateliers ou de sessions de feedback, où les enseignants sont encouragés à réfléchir sur leurs choix pédagogiques et à identifier des pistes d'amélioration. Cette fonction renforce la capacité des enseignants à s'autoévaluer et à évoluer dans leur pratique.

4. **Fonction de liaison** :

L'accompagnateur joue un rôle clé dans la création de liens entre les enseignants et le monde extérieur. Il facilite l'accès à des ressources pertinentes, qu'elles proviennent de la recherche académique ou d'autres acteurs du milieu éducatif. En établissant des partenariats avec des chercheurs, des experts et des institutions, l'accompagnateur permet aux enseignants de bénéficier d'une expertise diversifiée et de nouvelles idées. Cette fonction est cruciale pour enrichir les projets de changement et assurer leur pertinence par rapport aux besoins éducatifs contemporains.

En résumé, l'accompagnement est un puissant outil de développement professionnel dont le succès repose sur des rôles clairement définis, des méthodologies efficaces et des relations interpersonnelles solides. L'efficacité de l'accompagnement dépend également de la capacité de l'accompagnateur à s'adapter aux besoins spécifiques des enseignants et à créer un environnement propice à l'apprentissage et à l'innovation. En intégrant ces fonctions, l'accompagnement contribue non seulement à l'épanouissement des enseignants, mais également à l'amélioration des résultats des élèves et à la transformation des pratiques pédagogiques au sein des établissements.

## 2.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a passé en revue les fondements conceptuels et théoriques qui sous-tendent l'accompagnement du développement professionnel des enseignants. En définissant des notions clés telles que l'accompagnement, le développement professionnel et la pédagogie de l'intégration, nous avons mis en lumière la complexité de ces processus et leur interconnexion. La pédagogie de l'intégration, en tant qu'approche méthodologique, s'est révélée essentielle pour favoriser un environnement d'apprentissage collaboratif et dynamique. L'accompagnement joue un rôle capital non seulement dans l'évolution des pratiques pédagogiques, mais aussi dans la construction d'une culture d'apprentissage continu au sein des établissements.

En encourageant un regard critique sur leur propre pratique, les enseignants sont invités à s'engager dans un processus réflexif qui enrichit leur expérience professionnelle. De plus, en intégrant les retours d'expérience des enseignants dans la recherche, nous ouvrons la voie à des modèles d'accompagnement plus pertinents et adaptés aux réalités du terrain.

Retenons, enfin, que l'accompagnement du développement professionnel ne se limite pas à une simple formation; il s'agit d'un véritable partenariat entre les acteurs éducatifs, visant à enrichir la pratique enseignante et à répondre aux défis contemporains de l'éducation. Le chapitre suivant traite de la question de la formation et accompagnement des enseignants dans le contexte institutionnel burundais.

# CHAPITRE III : FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL BURUNDAIS

Le système éducatif burundais est fondé sur l'excellence de ses enseignants, qui jouent un rôle déterminant dans la réussite des élèves. En effet, une éducation de qualité est indissociable d'une formation adéquate et d'un accompagnement efficace des enseignants. Ce chapitre se penche sur les différentes dimensions de cette formation au Burundi, en commençant par une analyse approfondie de la politique éducative en matière de formation initiale et continue. Nous mettrons en lumière la dépendance de la formation continue aux partenaires techniques et financiers, ainsi que les rôles variés des acteurs impliqués dans l'accompagnement des enseignants, tels que les directions d'écoles, les inspecteurs, les formateurs et les universités. À travers cette exploration, nous visons à identifier les forces et les faiblesses du système de formation des enseignants au Burundi.

## 3.1. Politique éducative liée à la formation des enseignants

La formation initiale et continue des enseignants est cruciale pour assurer un enseignement de qualité. Elle dépend de la qualité des dispositifs de formation, de l'encadrement, et de la motivation des participants. Les enseignants doivent percevoir la formation comme pertinente pour leurs besoins professionnels (Mili, 2021). Les approches actuelles mettent l'accent sur l'apprentissage actif et favorisent des concepts tels que les communautés d'apprentissage. Ce cadre souligne l'importance d'adapter les formations aux réalités du terrain pour maximiser leur efficacité.

### 3.1. 1. Formation initiale et continue des enseignants

#### *a. Formation initiale*

La formation initiale des enseignants constitue un pilier fondamental du système éducatif. Elle vise à préparer les futurs enseignants à leur rôle en leur fournissant les connaissances théoriques et les compétences pratiques nécessaires pour exercer leur métier. Cette formation est souvent structurée autour de programmes académiques intégrant des éléments de pédagogie, de didactique et de disciplines spécifiques (Ntwari, 2018). C'est dans cette perspective que les institutions de formation initiale ont été créées tant au niveau du post fondamental (la section pédagogique qui forme les enseignants du fondamental) qu'au niveau de l'enseignement

supérieur [certains Facultés et instituts de l'Université du Burundi (Institut de Pédagogie Appliquée, Facultés de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Institut d'Education Physique et des Sports) et de l'Ecole Normale Supérieure].

L'importance de la formation initiale réside dans sa capacité à répondre aux exigences croissantes du métier d'enseignant. Selon Mili (2014), cette formation est essentielle pour améliorer les pratiques pédagogiques et favoriser une meilleure intégration des apprentissages. En Afrique subsaharienne, cependant, les défis économiques soulèvent des préoccupations concernant la durée et le coût de cette formation, souvent perçue comme trop théorique au détriment de l'expérience pratique ( Schwille et al., 2007).

La formation professionnelle initiale des enseignants serait, au moins en partie, celle qui prépare les étudiants à aller enseigner tels savoirs ; cet objectif conditionne les types de savoirs que les institutions de formation doivent proposer aux étudiants qui se forment à l'enseignement. Or, selon les instituts et facultés de l'enseignement supérieur burundais, la formation initiale est généralement disciplinaire et n'offre pas de volet pédagogique. Cela est compréhensible, car les étudiants ne se préparent pas initialement à devenir enseignants, bien qu'ils soient parfois recrutés comme tels par la suite (Ntwari, 2018).

Au terme de leur formation initiale, les enseignants doivent acquérir des compétences pratiques qui leur permettront de faire face aux réalités du métier. Cela inclut notamment la gestion de la classe et l'adaptation des contenus pédagogiques aux besoins des élèves (Paquay et al., 2012). Cependant, une lacune persiste : de nombreux enseignants se sentent insuffisamment préparés pour mettre en œuvre les nouvelles pratiques pédagogiques qui leur sont imposées (Nkurunziza, 2021).

Cette formation initiale représente également un enjeu majeur au-delà des frontières d'une seule communauté ou nation, car elle constitue un élément clé de la réforme éducative. Elle doit non seulement inclure des savoirs académiques, mais aussi être adaptée aux spécificités du métier. Altet (2000) souligne que la formation initiale professionnelle tend à devenir une exigence internationale. Il est ainsi impératif que cette formation soit fondée sur des situations de pratiques professionnelles, permettant d'articuler les curriculums avec le travail réel des enseignants (Paquay et al.,2012). L'objectif est de garantir qu'à la fin de leur formation, les enseignants aient acquis les compétences nécessaires pour faire face aux défis du métier.

Néanmoins, des lacunes notables persistent dans la formation initiale. Par exemple, de nombreux enseignants au Burundi ont un niveau scolaire relativement bas, ce qui complique leur capacité à répondre aux exigences croissantes de leur métier (Barahinduka et al., 2015). De plus, certains défis liés aux contraintes pédagogiques, telles que le manque d'infrastructures et de ressources humaines qualifiées, entravent également l'efficacité de cette formation.

En somme, bien que la formation initiale soit essentielle pour le développement professionnel des enseignants, elle doit être améliorée pour mieux répondre aux réalités du métier et aux besoins des élèves. C'est ainsi que sont prévues des formations continues pour s'adapter aux défis du moment.

***b. Formation continue***

La formation continue, quant à elle, s'inscrit dans un processus de développement professionnel essentiel tout au long de leur carrière. Elle est conçue pour permettre aux enseignants déjà en exercice d'actualiser et d'enrichir leurs pratiques. Ce type de formation est nécessaire dans un environnement éducatif en constante évolution, marqué par des changements sociaux, économiques et technologiques. Les objectifs de la formation continue sont principalement orientés vers l'amélioration des pratiques pédagogiques et la réussite des apprenants. Cependant, de nombreux enseignants expriment leur insatisfaction quant à ces formations, souvent jugées peu adaptées à leurs besoins (Mili, 2021). Les raisons de cette insatisfaction peuvent être organisationnelles, institutionnelles ou motivationnelles. De plus, les programmes de formation continue sont souvent limités dans le temps et ciblent une minorité d'enseignants (Burns & Buse, 2024).

Les résultats d'une recherche menée et présentée par Ntwari (2021) lors du 88è Congrès de l'Acfas (Association francophone pour le savoir) révèlent un écart significatif entre les attentes des enseignants et les compétences acquises lors des formations continues. Il a constaté l'insatisfaction non seulement quant aux compétences développées et aux contenus proposés, mais également à la durée des formations. Dans, la même étude, les enseignants dénoncent l'incompétence des formateurs, soulignant que les interventions se limitent à des généralités sans aborder les spécificités des disciplines qu'ils enseignent.

Dans cette perspective, la formation continue doit être fondée sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratique quotidienne. Etant les mieux placés pour identifier leurs

besoins, la participation des enseignants est prépondérante, surtout dans le contexte d'une réforme curriculaire qui nécessite une adaptation ou un changement des pratiques pédagogiques.

Au niveau de la formation continue, Nyandwi (2023) relève qu' au Burundi il y a le manque de ressources financières et logistiques consacrées à la formation continue, ce qui compromet son efficacité et sa portée. Pour d'autres chercheurs comme Tardy et al. ( 2018); Nyandwi (2023) ; Burns & Buse (2024), la formation actuelle ne répond pas aux attentes et besoins des enseignants. Les ressources budgétaires allouées à la formation continue sont très limitées, surtout comparées à celles consacrées à d'autres secteurs. Les formations sont sporadiques et manquent souvent de suivi, ce qui limite leur impact réel sur les pratiques professionnelles des enseignants.

Dans cette perspective, pour être efficace, le développement professionnel doit être géré comme un processus d'apprentissage continu et itératif, visant des objectifs explicitement liés aux résultats des élèves. De plus, il doit reposer sur une démarche collaborative bénéficiant du soutien organisationnel d'une direction faisant preuve de leadership pédagogique (Richard et al., 2017). Pour Colcanap (2005), le bénéfice de la formation continue dépend également de la motivation des enseignants et de leurs projets personnels de développement professionnel. Sans projet personnel, la formation continue a souvent du mal à atteindre ses objectifs. Soulignons toujours l'intérêt des partenaires dans la formation continue des enseignants.

### 3.1.2. Formation continue des enseignants : dépendance aux partenaires techniques et ONG

Dans le contexte burundais, la formation continue des enseignants est organisée par divers canaux, tels que les journées pédagogiques mensuelles, les recyclages, séminaires ou ateliers de formation et l'auto-formation via les médias, notamment les radios scolaires. Cependant, cette formation est souvent marquée par une dépendance aux partenaires techniques et financiers, ainsi qu'aux organisations non gouvernementales (ONG), en raison d'un manque de financement étatique (République du Burundi, 2018).

Les partenaires jouent un rôle capital dans le financement des initiatives de formation continue, apportant également une expertise technique et des ressources pédagogiques qui enrichissent les programmes. Leur soutien est essentiel pour la mise en œuvre de formations adaptées aux

besoins des enseignants. Toutefois, Burns (2022) montre que cette dépendance peut poser des défis en termes de durabilité des initiatives. Lorsque les financements diminuent ou cessent, la continuité de l'accompagnement des enseignants est menacée, et les objectifs des partenaires ne sont pas toujours alignés avec les besoins réels des enseignants et des systèmes éducatifs locaux.

Comme le soulignent Mili (2021) et Ntwari (2021), pour maximiser l'impact des initiatives de formation, il est essentiel de favoriser des collaborations durables entre les gouvernements, les ONG et d'autres partenaires, tout en s'assurant que les programmes répondent aux besoins spécifiques des enseignants. Pour y arriver, il est important de souligner les rôles et les responsabilités des acteurs impliqués.

### 3.2. Rôles et responsabilités des différents acteurs dans l'accompagnement professionnel des enseignants

Les rôles et les responsabilités des différents acteurs en matière de soutien aux enseignants sont multiples et impliquent une collaboration entre le personnel enseignant, le personnel de soutien, les administrateurs pédagogiques ainsi que les directions d'écoles. Ensemble, ils œuvrent à la création d'un environnement propice à un enseignement et à un apprentissage efficaces.

Dans le processus éducatif, ils consistent à soutenir les enseignants en explorant leurs travaux scolaires, en fournissant des commentaires et en promouvant des méthodes d'enseignement innovantes, notamment celles basées sur la théorie de l'apprentissage par l'expérience. En tant qu'accompagnateurs d'enseignants, ils ont pour rôle de former, conseiller, accompagner et innover (Savoie-Zajc et al., 2014 ; Lanaris & Dumouchel, 2015 ; Vincent, 2020).

#### 3.2. 1. Rôle des directions d'écoles

Accompagner le changement constitue un enjeu majeur pour le chef d'établissement, que ce changement soit lié aux attentes institutionnelles ou provoqué par le manager lui-même. L'objectif ultime de cette dynamique est d'améliorer la réussite des élèves et le service public rendu. Pour cela, les directions d'établissement doivent s'assurer de la bonne marche de toutes les activités éducatives (Delobbe, 2023). En tant qu'acteurs pivots dans cette dynamique de changement accéléré, les directions mettent en œuvre localement les politiques de l'éducation et sont légalement responsables de la gestion administrative et pédagogique de l'école (Bernatchez, 2017). Elles animent leur établissement tout en étant soumises à l'injonction d'y

accueillir les parents et les membres de la communauté, selon les principes d'une gouvernance scolaire renouvelée (Delobbe, 2023).

Cependant, tout changement peut provoquer des résistances, un phénomène naturel qu'il est essentiel de comprendre pour identifier les conditions favorables à l'engagement des équipes (Ntwari, 2018; Nduwingoma et al., 2020; Ntwari & Bécu-Robinault, 2021). Cela nécessite une appréhension globale de l'environnement, en tenant compte des dimensions stratégiques, organisationnelles, culturelles, humaines, communicationnelles et temporelles impliquées dans l'accompagnement des transformations. En France, par exemple, des formations hybrides ont été mises en place pour permettre aux chefs d'établissement, en tant que managers de proximité, de se positionner comme des acteurs efficaces du changement grâce au développement d'attitudes et de techniques adaptées (IH2EF, 2023).

Les directeurs d'école jouent un grand rôle dans le soutien aux enseignants, impactant significativement leur efficacité et leur rétention. Leurs responsabilités englobent diverses dimensions, notamment le leadership, le mentorat et le soutien administratif. Ils sont particulièrement sollicités pour intégrer et encadrer les enseignants en début de carrière, veillant à ce qu'ils reçoivent un soutien et des ressources adéquates pour s'épanouir. Par des interactions formelles et informelles, ils favorisent des relations qui améliorent le développement professionnel des enseignants (Walker Keith, 2020). De plus, ils ont la responsabilité de créer un environnement favorable qui favorise le bien-être et la rétention des enseignants, surtout dans des rôles très stressants comme l'enseignement dans le contexte de la réforme ( Koonkongsatian, 2017).

Les directeurs influencent également l'élaboration des objectifs et des politiques de l'école, coordonnent les programmes et gèrent les ressources pour soutenir les efforts d'enseignement (Bulinda, 2018). Leur participation aux initiatives de développement professionnel est essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et répondre aux besoins des enseignants (Nave, 2023). Dans le même ordre d'idées, Nyandwi (2023) relève que le rôle des directeurs est crucial dans le soutien au développement professionnel continu des enseignants et l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les écoles au Burundi. Pour lui, leur implication active est déterminante pour la réussite de la formation des enseignants

### 3.2.2. Rôle des inspecteurs

Dans la collaboration entre l'inspecteur et l'enseignant, l'accompagnement représente une forme renouvelée de l'activité formative (Aubret, 2009 ; Roquet, 2009). Dans le domaine éducatif burundais, la mission des inspecteurs se décline en plusieurs axes essentiels. Tout d'abord, ils sont chargés de l'évaluation et du suivi pédagogique des pratiques des enseignants. Cela implique l'observation des cours et la fourniture de retours constructifs, permettant aux enseignants d'identifier les domaines nécessitant des améliorations, ce qui est crucial pour garantir un enseignement de qualité (Barahinduka et al., 2015).

Les inspecteurs jouent également un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Selon APPRENDRE (2020), ils s'assurent que les enseignants comprennent et appliquent les réformes dans leur pratique quotidienne, ce qui est vital pour le bon fonctionnement du système éducatif. Pour Barahinduka et al. (2015), ils encouragent la collaboration entre enseignants, facilitant le partage de bonnes pratiques et le travail en équipe, ce qui peut se traduire par des ateliers collaboratifs ou des groupes de travail sur des projets communs.

En somme, le rôle de ces acteurs est d 'une importance capitale et devient efficace quand ils s'appuient aux propositions des chercheurs des institutions impliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation.

### 3.2. 3. Rôle des universités ou des chercheurs

Nourris de l'expertise des chercheurs universitaires, les milieux scolaires se sentent mieux outillés pour résoudre les problèmes, trouver de nouvelles façons de faire ou connaître les avancées des recherches en éducation (Després, 2014).

Cependant, au Burundi, des recherches antérieures ont révélé qu'il n'existe pas de collaboration efficace entre les universités, les institutions de formation d'enseignants et les employeurs, ce qui limite les opportunités de développement professionnel pour les enseignants. Cette absence de synergie entrave non seulement l'amélioration des pratiques pédagogiques, mais également l'adéquation des formations aux besoins réels des écoles et des élèves (Nyandwi, 2023).

Néanmoins, les formations professionnelles universitaires devraient être nourries, selon Legros (2011), par des expériences de recherche collaborative qui associent les chercheurs et les

enseignants de terrain sur des problématiques de la pratique, en les éclairant avec des savoirs théoriques dans le but de construire des savoirs pour la formation.

Bien que la collaboration entre ces acteurs soit essentielle, des défis tels que l'isolement et l'insatisfaction professionnelle persistent, mettant en évidence la nécessité de changements systémiques pour améliorer les structures de soutien dans les établissements d'enseignement.

### 3.3. Conclusion du chapitre

La formation et l'accompagnement des enseignants au Burundi sont des enjeux prépondérants pour améliorer la qualité de l'éducation. Bien que la politique éducative établisse des bases importantes, elle nécessite un renforcement par des actions concrètes et des ressources adéquates pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants.

La dépendance à l'égard des partenaires techniques et financiers met en évidence l'importance d'une approche collaborative et durable, garantissant ainsi la continuité et la pertinence des programmes de formation. Les différents acteurs impliqués dans l'accompagnement des enseignants jouent un rôle déterminant, mais leur efficacité dépend de la clarté de leurs missions et de la coordination entre eux. Enfin, comme pour tout système éducatif, la capacité à innover et à collaborer doit être au cœur du développement professionnel des enseignants, leur permettant de s’adapter à l'évolution des objectifs et des besoins de la société.

# CHAPITRE IV : LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Le développement professionnel des enseignants est essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation. Ce processus ne se limite pas à des formations ponctuelles, mais constitue une transformation continue des compétences, des valeurs et de l'identité professionnelle. À travers ce chapitre, nous explorons les différents perspectives, modèles, étapes, principes et indicateurs du développement professionnel, tout en mettant en lumière les contributions des chercheurs clés dans ce domaine.

## 4.1. Perspectives du développement professionnel

Le développement professionnel des enseignants se décline en plusieurs perspectives théoriques, chacune apportant un éclairage spécifique.

### 1. Perspective développementale

La perspective développementale selon Uwamariya & Mukamurera (2005), décrit l'évolution linéaire de l'enseignant tout au long de sa carrière. Cette approche se concentre sur des étapes clés, telles que l'insertion professionnelle, l'engagement dans la profession et les réorientations tardives. Elle souligne l'importance des différentes phases de la carrière, en mettant en avant la progression par stades chronologiques. Par exemple, enseignant débutant passera par une phase d'observation, puis d'expérimentation, avant de se stabiliser dans sa pratique. Chaque étape requiert un type de soutien différent.

### 2. Perspective professionnalisante

La perspective professionnalisante (Clénet, 2013) envisage le développement professionnel comme un processus d'apprentissage actif et contextuel. Elle met l'accent sur la réflexion, la maîtrise des savoirs professionnels et l'engagement personnel. Dans cette approche, l'enseignant devient un acteur de son propre développement, capable d'évaluer ses pratiques et d'adapter ses méthodes. Par exemple, un enseignant qui participe à des ateliers sur les stratégies d'enseignement différencié peut ensuite appliquer ces stratégies dans sa classe et réfléchir aux résultats obtenus.

**3. Perspective sociale**

La perspective sociale (Sylla & De Vos, 2010 ; Ngoya, 2012) met en avant l'adaptation de l'enseignant à son environnement scolaire. Cette approche souligne l'importance des normes, valeurs et attentes qui influencent le développement professionnel. L'enseignant doit naviguer dans un contexte qui peut parfois être difficile, en intégrant les attentes institutionnelles et celles des élèves. Ainsi, dans cette approche, c'est l'adaptation de l'enseignant à son environnement professionnel qui est au cœur de son développement professionnel (Ngoya, 2012). Par exemple, dans un établissement où la culture valorise l'innovation, un enseignant peut être encouragé à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques, ce qui enrichit son développement.

**4. Perspective organisationnelle**

Vivegnis (2016) souligne la responsabilité des institutions dans la mise en place de programmes et de conditions propices au développement. Ainsi, le développement professionnel ne doit pas reposer uniquement sur l'initiative individuelle des enseignants, mais doit être soutenu par des politiques institutionnelles claires.

Ces différentes perspectives montrent que le développement professionnel est un processus complexe, intégrant des dimensions individuelles, professionnelles et sociales. Tout cela soulève des questions sur les modèles théoriques les plus adaptés pour étudier le développement professionnel des enseignants.

**4.2. Modèles du développement professionnel**

Plusieurs modèles théoriques offrent des cadres pour comprendre et structurer le développement professionnel des enseignants. Ceux-ci intègrent des dimensions personnelles, professionnelles et organisationnelles et ils permettent d'avoir une vision globale et nuancée du développement professionnel des enseignants (Ngoya, 2012).

**1. Modèle SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)**

Le modèle SoTL, selon Biémar et al. (2015), promeut la réflexion, l'investigation pédagogique et le partage d'expériences entre pairs. Il repose sur quatre dimensions : informer sa pratique (en s'appuyant sur des recherches), réfléchir sur ses méthodes, communiquer au sein de la communauté éducative et concevoir des cours favorisant un apprentissage efficace. Huber &

Hutchings (2005) insistent sur l'importance d'une culture d'expérimentation pour améliorer continuellement l'enseignement. Ce modèle encourage les enseignants à rester informés des recherches actuelles sur l'éducation, à partager leurs expériences avec leurs collègues et à concevoir des cours qui répondent aux besoins des étudiants.

**2. Modèle du mentorat systématique**

Ce modèle, décrit par Berk et al. (2005), favorise une relation d'apprentissage entre enseignants expérimentés et débutants. Il est structuré autour de la planification, de la formation et de l'évaluation. Il peut être formel ou informel, selon qu'il est organisé par l'institution ou basé sur des affinités personnelles et joue un rôle crucial dans le développement professionnel. Par exemple, dans un cadre formel, un nouveau professeur peut être jumelé avec un mentor qui le guide à travers ses premières années d'enseignement, offrant des conseils pratiques et un soutien moral.

**3. Modèle interconnecté de Clarke & Hollingsworth** (2002)

Ce modèle, également cité par Ngoya (2012), met en avant l'interaction entre quatre domaines : le domaine externe (stimuli externes à l'enseignant), le domaine personnel (croyances et valeurs), le domaine de la pratique (expérimentation pédagogique) et le domaine des conséquences (perception des effets des changements). Ces interactions, médiées par la réflexion et l'action, soutiennent un apprentissage actif et significatif (Justi & Van Driel, 2006). Par exemple, un changement dans les croyances personnelles d'un enseignant (domaine personnel) peut influencer ses pratiques pédagogiques (domaine de la pratique), et vice versa.

**4. Modèle de Shulman & Shulmann (2004)**

Ce modèle systémique se concentre sur l'interaction entre l'individu, la communauté et le contexte. Il souligne l'importance de la réflexion continue, de l'appartenance à une communauté d'apprentissage et du soutien institutionnel pour favoriser l'adaptation et l'innovation pédagogique. Par exemple, les enseignants participant à des groupes de réflexion partagent des idées, testent des pratiques novatrices et améliorent leur enseignement, enrichissant ainsi leur pratique et bénéficiant aux élèves. De plus, le modèle promeut une formation continue initiée par les enseignants, soulignant leur responsabilité dans le maintien de leur compétence professionnelle. Il met également en avant l'importance du partage entre

pairs et de l'élargissement des réseaux, créant ainsi des opportunités d'apprentissage mutuel pour un développement efficace.

**5. Modèle CADRE 21**

Proposé au Québec (Brodeur & Cool, 2019), ce modèle se concentre sur la formation continue en ligne, les compétences numériques et la reconnaissance des acquis par des badges numériques. Il favorise l'intégration des technologies dans l'enseignement et encourage la collaboration entre enseignants (Cool et al., 2020). Par exemple, des formations sur l'utilisation d'outils numériques spécifiques permettent aux enseignants d'acquérir des compétences pratiques qu'ils peuvent appliquer immédiatement dans leur classe. De plus, il permet aux enseignants de suivre des formations à leur rythme, d'acquérir de nouvelles compétences numériques et de les faire reconnaître officiellement, ce qui contribue à améliorer l'apprentissage et l'engagement des élèves.

Notons que les modèles théoriques les plus adaptés au développement professionnel des enseignants mettent l'accent sur l'amélioration continue des pratiques pédagogiques, le mentorat, la formation continue et la reconnaissance des acquis. Chacun de ces modèles, tels que SoTL, le mentorat systématique, Clarke & Hollingsworth et Shulman & Shulman, présente des limites, mais reste pertinent selon le contexte institutionnel concerné. Le modèle CADRE21 pourrait également jouer un rôle significatif dans l'intégration des technologies. Ces modèles, bien que variés, partagent une vision commune : *le développement professionnel est un processus dynamique, ancré dans la réflexion, l'expérimentation et la collaboration* (Ngoya, 2012)**.**

**4.3. Étapes du développement professionnel**

La socialisation professionnelle des enseignants est un processus complexe qui s'étend sur plusieurs phases, chacune marquée par des défis et des opportunités uniques. Les principales étapes de ce développement professionnel, selon les travaux de (Dubar, 1992 ; Dubar, 2010 ; Huberman, 1989; Nault ,1999 ; Riopel, 2006), peuvent être décrites comme suit :

**1. Socialisation formelle**: La **formation initiale** constitue une étape cruciale de ce parcours. C'est durant cette période que l'enseignant en devenir acquiert les connaissances théoriques et les compétences pratiques nécessaires pour exercer son métier (Dubar, 1992 ; Dubar, 2010).

Cette phase est essentielle pour établir une base solide, qui influencera toute la carrière de l'enseignant.

**2. Insertion professionnelle** : Une fois la formation initiale terminée, l'enseignant fait face à l'insertion professionnelle. Cette phase, souvent marquée par le "choc de la réalité", peut être éprouvante. Les premières années d'enseignement sont une période de transition où l'enseignant doit naviguer entre ses attentes et les défis rencontrés dans la classe (Nault, 1999). Huberman (1989) décrit cette phase d'entrée dans la carrière comme une série d'étapes, allant de la survie à la découverte, puis au tâtonnement, où l'enseignant apprend à s'adapter à son nouvel environnement.

**3. Socialisation personnalisée** : Après avoir surmonté les défis de l'insertion, l'enseignant entre dans une phase de formation continue, d'expériences et de mises à jour de ses compétences (Nault, 1999). C'est un moment d'expérimentation et de remise en question, où l'enseignant commence à stabiliser sa pratique tout en intégrant les retours d'expérience (Huberman, 1989).

**4. Socialisation de rayonnement** : À mesure que l'enseignant acquiert de l'**expérience**, il peut évoluer vers un rôle de **mentor** ou de **formateur** pour ses collègues. Cette phase de socialisation de rayonnement lui permet de partager ses connaissances et d'influencer positivement le développement professionnel de ses pairs (Nault, 1999). C'est une période où l'enseignant devient un acteur clé du changement au sein de son établissement.

**5. Développement professionnel continu** : Enfin, le développement professionnel continu est une composante essentielle tout au long de la carrière de l'enseignant. Il est important de revoir et de renouveler constamment ses pratiques pédagogiques pour s'adapter aux évolutions des savoirs et des besoins éducatifs. L'enseignant s'engage alors dans un processus **d'apprentissage** et de **réflexion sur sa pratique**, pour continuer à progresser et à répondre aux exigences de son métier pratique (Dubar, 1992 ; Dubar, 2010 ; Riopel, 2006).

Schématiquement, la situation se présente comme suit :

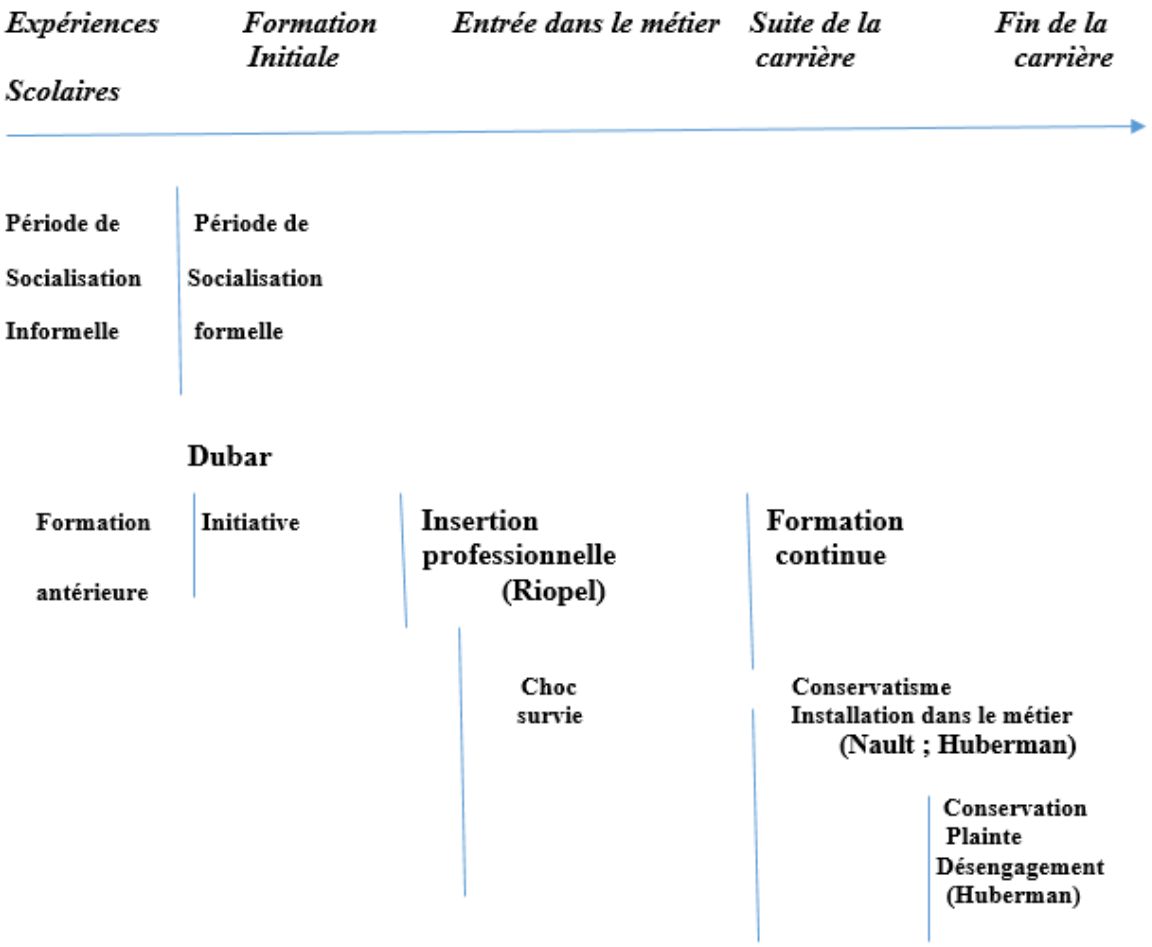



***Figure 1: Les étapes du développement professionnel d'un enseignant*** **(**Dubar, 1992 ; Dubar, 2010 ; Huberman, 1989; Nault ,1999 ; Riopel, 2006)

Retenons que la socialisation professionnelle des enseignants est un voyage dynamique et non linéaire, où chaque phase contribue à la formation d'un éducateur compétent et engagé. Les différentes étapes de ce parcours soulignent l'importance d'un soutien continu et d'une approche collaborative, tout en mettant en lumière l'influence du contexte professionnel et des expériences personnelles sur le développement des enseignants tout au long de leur carrière. Le point suivant traite des principes d'un développement professionnel efficace.

### 4. 4. Principes d'un développement professionnel efficace

Le développement professionnel ne peut se limiter à offrir aux enseignants une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement (Richard, 2018). Il est temps de dépasser le paradigme du perfectionnement des enseignants pour se diriger vers le développement professionnel. Pour favoriser l'apprentissage des élèves, les enseignants doivent plutôt s'engager dans un processus d'apprentissage professionnel continu et systématique d'adaptation de leurs interventions, modulé par la progression des résultats de leurs élèves. Pour y arriver, ils doivent œuvrer avec l'ensemble des intervenants scolaires afin de développer une expertise collaborative au sein de l'école (Richard & Baillargeon, 2019).

Le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens dont dispose un système éducatif pour améliorer la qualité de l'enseignement. Il est donc important de miser sur le développement professionnel des enseignants pour optimiser l'apprentissage des élèves. Selon Richard, Carignan, Gauthier, Bisonnette (2017) ; Richard (2017) ; Richard (2018) et Richard & Baillargeon (2019), il existe cinq principes qui s'appliquent aux activités de développement professionnel de l'ensemble des enseignants et des intervenants scolaires, peu importe leur niveau d'enseignement ou leur discipline.

**Principe 1 : Le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et à évaluer systématiquement l'effet obtenu sur leurs résultats**.

Les activités de formation doivent être ancrées dans le contexte de la classe, proposer des interventions directes orientées vers le contenu ou les stratégies d'apprentissage, être applicables au quotidien et inclure un suivi pour évaluer leur impact sur les élèves. Pour atteindre ces objectifs, les gestionnaires scolaires, les enseignants et les experts-conseils doivent jouer des rôles complémentaires : les gestionnaires doivent clarifier les objectifs, assurer la cohérence entre la formation et les résultats escomptés, et mettre en place un suivi de l'effet sur les élèves. Les enseignants doivent s'engager dans la mise en application d'interventions alignées sur leurs objectifs de développement professionnel et les besoins de leurs élèves. Les experts-conseils doivent présenter clairement les effets attendus sur les pratiques enseignantes et les résultats des élèves, et offrir des outils pour ajuster les pratiques et en évaluer l'impact.

**Principe 2 : Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue**. Le contenu, les objectifs et les activités doivent être cohérents avec le curriculum, les besoins des élèves et les orientations de l'école. Les interventions proposées doivent être validées par la recherche et présentées par des experts. Les spécialistes permettent aux enseignants de valider et de réactualiser leurs croyances pédagogiques. Pour que le développement professionnel soit efficace, les gestionnaires scolaires doivent faire appel à des spécialistes reconnus qui peuvent expliquer l'efficacité des interventions et comment les adapter. Les enseignants doivent chercher à comprendre pourquoi ces interventions sont efficaces et comment les intégrer dans leur pratique. Les experts doivent étayer leurs interventions par des données probantes et offrir des occasions de remettre en question et de valider les croyances des enseignants.

**Principe 3 : Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif**. Cela doit inclure des échanges structurés au sein de communautés d'apprentissage professionnelles, des observations mutuelles en classe et du coaching. Cette démarche est plus efficace lorsqu'elle repose sur le travail collaboratif. Les gestionnaires scolaires doivent structurer et soutenir la collaboration entre les enseignants. Les enseignants doivent s'impliquer activement dans les activités de développement professionnel et s'appuyer sur le soutien de leurs pairs. Les experts doivent proposer une démarche intégrant des communautés d'apprentissage professionnelles et remettre en question les croyances limitatives des enseignants (Charbonneau, 2019). Cette approche vise à permettre aux enseignants de réactualiser leurs pratiques et d'améliorer les résultats de leurs élèves (Pelissier, 2020).

**Principe 4 : Le développement professionnel devrait être réparti dans le temps**. Les activités de formation doivent s'inscrire dans un processus soutenu d'au moins vingt heures sur une année scolaire, permettant l'appropriation, l'expérimentation, la réflexion, la rétroaction et l'évaluation, soutenues par un accompagnement. Le développement professionnel doit être considéré comme un processus intentionnel, continu, itératif et systémique, intégré dans la pratique des enseignants (Pelissier, 2020 ; Timperley, 2011). Les gestionnaires scolaires doivent mettre en place des programmes reposant sur cette démarche, en veillant à ce que les activités de courte durée s'intègrent dans une démarche cohérente. Les enseignants doivent transformer les interventions proposées en pratiques pertinentes et en connaissances

pédagogiques liées à leur matière, en prévoyant le temps nécessaire à leur mise en application régulière. Les experts doivent soutenir les participants et l'équipe-école dans la démarche d'implantation des changements, en établissant des liens entre les formations ponctuelles et les programmes à plus long terme.

**Principe 5 : Le développement professionnel des enseignants devrait être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.** La direction doit promouvoir activement l'apprentissage professionnel, favoriser l'actualisation des pratiques pour tous les enseignants sur la base de données probantes, et établir un équilibre entre les priorités de l'école, des matières scolaires et celles des enseignants (Charbonneau, 2019).

De plus, le développement professionnel est plus efficace lorsque les gestionnaires scolaires en font une priorité et que les enseignants prennent la responsabilité de leur propre développement. Les experts-conseils doivent aider les écoles à développer un leadership efficace et soutenir les gestionnaires scolaires et les enseignants dans le questionnement de leurs exigences respectives (Pelissier, 2020 ; Timperley, 2011 ; Charbonneau, 2019).

En suivant ces principes, les investissements dans le développement professionnel des enseignants peuvent avoir un impact significatif sur l'apprentissage et la réussite des élèves (Timperley, 2011a). Ces principes ont été répertoriés et implantés dans des systèmes scolaires comme la Nouvelle-Zélande, la Finlande, Singapour, l'Ontario (Canada) et, plus près de nous, au Rwanda et en Eswatini, où les politiques éducatives sont plus centralisatrices. Pour être implantés adéquatement, ces principes de développement professionnel ont bénéficié d'un alignement des orientations au niveau des différents paliers décisionnels.

### 4.5. Développement professionnel : quels indicateurs ?

Le développement professionnel repose sur une relation interdépendante entre trois éléments : le sujet (ressources cognitives et affectives), ses modalités d'action, et l'environnement professionnel (contextes sociaux, culturels, temporels, spatiaux, etc.). Ces éléments permettent d'expliquer le développement professionnel (Lefeuvre et al., 2009).

### 4.5.1. Savoirs professionnels visant l'efficacité au travail : construits par le sujet et par le collectif de professionnels

Les indicateurs regroupent les savoirs mobilisés par les acteurs, seuls ou en collaboration, pour mieux maîtriser les situations de travail. L'efficacité est liée à la compétence, et son augmentation reflète un enrichissement des ressources professionnelles. Les savoirs peuvent être construits individuellement ou collectivement, visant à accroître la maîtrise des acteurs face à des situations nouvelles (Lefeuvre et al., 2009). On distingue :

**a) Savoirs construits par le sujet** : Ces savoirs émergent des expériences personnelles et de la formation, contribuant à la construction de l'identité professionnelle. Une réflexion insuffisante sur soi peut mener à un « choc de la réalité » pour les enseignants débutants (Goyette & Martineau, 2018).

**b) Savoirs construits par le collectif** : Le développement professionnel est également un processus d'apprentissage collectif. Les interactions au sein d'un groupe permettent la co-construction de savoirs, renforçant l'efficacité au travail. Des écrits réflexifs, comme des carnets de bord collaboratifs, témoignent de cette dynamique (Tali & Marcel, 2019).

### 4.5.2. Composantes identitaires de l'identité professionnelle : la dimension subjective et collective

Le développement professionnel s'analyse à travers la construction des composantes identitaires des professionnels (Lefeuvre et al., 2009). Selon Durkheim, l'identité professionnelle se construit principalement par l'appartenance à un groupe reconnu, bien que cette approche minimise les aspects individuels de l'identité. On distingue :

**1. Dimension subjective** : Cette dimension renvoie à la perception de soi dans le rôle professionnel, se construisant à travers un processus dynamique de changement (Dubar, 1992 ; Garcia, 2011).

**2. Dimension collective** : Elle fait référence aux caractéristiques liées aux groupes professionnels et à la reconnaissance par les pairs. L'individu construit son identité professionnelle en intériorisant les normes et valeurs de son groupe (Garcia, 2011). Le développement professionnel est ainsi un processus de socialisation, où l'individu s'intègre progressivement au groupe, construisant à la fois une dimension subjective et collective de son identité (Dubar, 1992).

### 4.6. Création et maintien du développement professionnel

Une zone de développement professionnel constitue un espace sécurisé où chaque enseignant peut évoluer et expérimenter des changements dans sa pratique. Dans ce cadre, la confiance et le soutien entre collègues sont essentiels pour favoriser la motivation et l'échange. Pour atteindre pleinement cette zone, trois phases clés émergent des recherches de St-Germain & Labillois (2016) .

La première phase est **l'établissement de la confiance**. Il est crucial que l'enseignant se sente soutenu dès le début du processus. Si cette confiance n'est pas instaurée, l'accompagnement risque de stagner, rendant ainsi la relation difficile. Une fois la confiance établie, l'enseignant peut passer à **l'exploration et** à **l'expérimentation** de nouvelles pratiques pédagogiques.

La troisième phase, celle de **l'émancipation et** de **l'autonomie professionnelle**, se manifeste par un désir croissant de partager et d'échanger sur les pratiques pédagogiques. À ce stade, l'enseignant devient proactif au sein de la communauté éducative, contribuant ainsi à un environnement d'apprentissage collaboratif.

Pour guider ces processus, St-Germain & Labillois (2016) proposent un guide de procédures basé sur les trois phases décrites. Dans la phase de confiance, l'objectif est d'établir une relation solide. L'enseignant doit être ouvert sur ses besoins, tandis que l'accompagnateur doit créer un environnement sécurisant. Dans la phase d'exploration, l'objectif est d'encourager l'expérimentation. L'enseignant documente ses pratiques, tandis que l'accompagnateur fournit des retours constructifs. Enfin, dans la phase d'émancipation, il s'agit de favoriser l'autonomie. L'enseignant partage ses réussites avec ses collègues, et l'accompagnateur facilite les échanges entre pairs.

**L'importance de ce guide** réside dans sa capacité à s'adapter à divers contextes éducatifs, en mettant l'accent sur le dialogue continu et l'ajustement des pratiques. Cela permet aux enseignants de progresser tout en se sentant valorisés et encouragés.

## 4.7. Conclusion du chapitre

Le développement professionnel des enseignants est un processus complexe, multidimensionnel et continu qui nécessite une attention soutenue. Il repose sur des perspectives variées et des modèles adaptés, ainsi que sur des principes clairs et des indicateurs mesurables. Dans cette optique la création et le maintien d'un environnement propice au développement professionnel sont cruciaux pour permettre aux enseignants de s'adapter aux défis contemporains de l'éducation. Les travaux de chercheurs tels qu'Uwamariya, Mukamurera, Clarke, Shulman et Richard fournissent une base solide pour repenser et renforcer la formation continue des enseignants dans des environnements éducatifs en constante évolution. La deuxième partie de ce travail est réservée à l'analyse des données et la discussion des résultats.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

## IIe Partie : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION DES RESULTATS

# CHAPITRE V: PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ACCOMPAGNATEURS SUR L'EFFICACITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel est perçu comme un levier essentiel pour améliorer les pratiques pédagogiques et promouvoir la pédagogie de l'intégration (PI). Les perceptions des enseignants et des accompagnateurs révèlent des points positifs, des limites et des divergences, tout en mettant en lumière des pistes d'amélioration.

## 5.1. Perceptions des enseignants

Du point de vue des enseignants, l'accompagnement est perçu comme une source de motivation et d'amélioration des pratiques pédagogiques. Un enseignant explique : « *Si l'accompagnement n'existait pas, qu'est-ce que je serais porté à fa*ire ? (…) *mais quand il y a de l'aide, tu as le goût de faire mieux* » (EB03). Cette motivation est souvent renforcée par la reconnaissance des efforts fournis. Ainsi, l'accompagnement aide les enseignants à adopter des approches pédagogiques plus efficaces : « *Depuis que le préfet m'accompagne, j'ai amélioré mes méthodes* » (EB01). Il leur permet aussi d'adopter des méthodes actives : « *Les séances d'accompagnement m'ont permis de rendre mes cours plus interactifs et centrés sur les besoins des élèves. Mon attitude est devenue plus réflexive et collaborative* » (EMP01).

En outre, l'accompagnement favorise une réflexion sur les pratiques et une collaboration accrue entre collègues. EMP02 témoigne : « *J'ai appris à écouter les conseils de mes collègues et à partager mes expériences. Cela m'aide beaucoup.* » Ce partage d'expériences est nécessaire, car il permet de créer un environnement d'apprentissage collaboratif: « *Quand on travaille ensemble, on apprend beaucoup plus vite* » (EB02). Un autre enseignant renchérit : « *Les échanges entre collègues sont précieux, ils ouvrent des perspectives que je n'aurais jamais envisagées seul* » (EB04).

Cependant, les enseignants ayant participé à l'étude expriment aussi des frustrations importantes. Ils soulignent l'insuffisance de la formation initiale pour les préparer à la pédagogie de l'intégration. DMZ01 déclare : « *La PI n'est pas intégrée dans les programmes de formation des futurs enseignants. Or, sans cette intégration, nous sommes perdus dès le*

*départ.* » L'absence de cette approche dans la formation initiale est aussi relevée par d'autres participants :

« *La formation initiale ne nous prépare pas à affronter les réalités de la classe moderne* » (EMZ02). Les formations continues qui devraient relever ce défi, sont souvent jugées trop courtes et peu adaptées. EMP02 s'inquiète : « *Après mon recrutement, j'ai suivi une formation de seulement cinq jours. Comment veux-tu vraiment maîtriser la PI en si peu de temps ? Ce type d'accompagnement est inefficace*. » Les enseignants dénoncent également des incohérences dans les directives reçues: « *Les inspecteurs nous demandent de faire une chose, les directeurs nous en demandent une autre, et les formateurs encore autre chose. Cela nous désoriente complètement* » (EMZ01). Cette confusion complique l'application concrète de la PI en classe: « *On nous parle de PI, mais sans ligne directrice claire, c'est comme naviguer sans boussole* » (EB02).

Un autre problème récurrent est le manque d'outils pratiques. Les enseignants regrettent l'absence de modèles concrets qui pourraient les guider : « *Les fiches d'observation ne sont pas adaptées. Après l'observation, tout reste verbal, et il n'y a pas de support écrit qui pourrait vraiment nous aider* » (EB03). Certains vont jusqu'à percevoir la PI comme une contrainte imposée sans concertation. DMZ02 déclare : « *La PI, c'est devenu notre bête noire. On nous demande de l'appliquer, mais on ne nous donne pas les moyens de le faire correctement*. » Un enseignant ajoute : « *On nous impose des méthodes sans nous montrer comment les appliquer efficacement* » (EMP02). En conséquence, plusieurs enseignants préfèrent revenir à leurs anciennes méthodes, qu'ils jugent plus simples et plus adaptées à leur contexte : « *J'essaie de m'adapter petit à petit, mais cette pédagogie de l'intégration semble être une "bête noire" pour moi. Je me débrouille en utilisant la pédagogie par objectifs pour avancer et gagner du temps* » (EB01).

Les participants à l'étude ont exprimé également le besoin d'une formation continue adaptée à leurs réalités: « *Il faudrait des formations plus longues et pratiques, avec des exemples concrets que l'on peut appliquer directement en classe* » (EMP03). Ce sentiment est perçu par d'autres: « *les formations doivent être plus interactives et moins théoriques pour être réellement bénéfiques* » (EB03).

Enfin, L'implication dans l'accompagnement est souvent perçu comme inégal: « *Certains directeurs sont très impliqués, tandis que d'autres nous laissent à l'abandon*. *Cela crée un sentiment d'inégalité parmi les enseignants* » (EMP04). Cette inégalité dans l'accompagnement peut créer des différences dans les pratiques pédagogiques au sein des établissements. Les participants à l'étude affirment qu'il existe parmi les enseignants ceux qui maîtrisent bien la PI et qu'il suffirait de les motiver : « *Nous avons des collègues expérimentés qui peuvent nous être très utiles. Il suffit de les motiver pour valoriser leur travail* » (EB01, EB03).

Après avoir analysé les perceptions des enseignants, nous allons analyser celles de leurs accompagnateurs.

### 5.2. Perceptions des accompagnateurs

Les accompagnateurs, de leur côté, mettent en avant les efforts considérables qu'ils déploient pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel. Ils utilisent différentes approches pour maximiser l'efficacité de leur accompagnement, notamment l'observation en classe, les ateliers de formation, et les suivis individuels. AC02 explique : « *Nous essayons de personnaliser l'accompagnement en fonction des besoins spécifiques de chaque enseignant. Cela leur permet de progresser à leur rythme*. » Cette personnalisation est essentielle, car elle tient compte des divers niveaux d'expérience et des aptitudes des enseignants, facilitant ainsi une intégration plus efficace de la pédagogie de l'intégration (PI).

Ils considèrent que ces interventions motivent les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques innovantes: « *Quand les enseignants voient les résultats de leurs efforts en classe, cela les encourage à aller plus loin* » (AC02). Cette dynamique positive est renforcée par des retours constructifs, qui leur permettent d'évaluer l'impact de leurs méthodes. Par exemple, un accompagnateur note : « *Les enseignants qui reçoivent un soutien régulier montrent une plus grande volonté d'essayer de nouvelles approches* » (AC01).

L'échange de bonnes pratiques entre collègues est également perçu comme une stratégie efficace pour enrichir le développement professionnel des enseignants: « *Les ateliers où les enseignants partagent leurs expériences sont souvent très enrichissants pour eux* » (AC03). Ces sessions favorisent un climat de confiance et encouragent la collaboration, permettant aux

enseignants de s'inspirer les uns des autres: « *La création d'un réseau d'entraide entre enseignants renforce la communauté éducative* » (AC04).

Cependant, comme l'ont signalé les participants à cette étude, les accompagnateurs rencontrent eux aussi des difficultés dans leur mission. Certains reconnaissent leur propre manque de préparation et expriment des préoccupations quant à leur capacité à fournir un soutien adéquat. AC01 admet :

« *Nous ne recevons pas toujours une formation approfondie sur la PI. Cela limite notre capacité à bien accompagner les enseignants.* » Cette lacune en formation peut mener à des craintes concernant leur légitimité et leur efficacité en tant qu'accompagnateurs.

D'autres déplorent le manque de moyens matériels, ce qui entrave leur capacité à soutenir les enseignants de manière régulière: « *Nous avons souvent des difficultés à nous déplacer pour effectuer des visites régulières dans les écoles. Cela limite notre interaction avec les enseignants et notre capacité à observer leurs pratiques* » (AC04). La surcharge de travail constitue également un défi majeur pour les accompagnateurs: « *Entre les tâches administratives et l'accompagnement, il est difficile de tout faire correctement* » (AC02).

Enfin, il s'est observé des incohérences dans les directives pour l'accompagnement du développement professionnel, ce qui est jugé comme un obstacle pour les accompagnateurs: « *Les inspecteurs et les directeurs ne sont pas toujours sur la même longueur d'onde. Cela complique notre rôle* » (AC03). Cette situation crée une confusion qui peut nuire à la mise en œuvre de la PI de manière standardisée. Des réponses des interviewés, il s'en est sorti des convergences et des divergences sur l'accompagnement du développement professionnel.

### 5.3. Convergences et divergences

Malgré les nombreuses difficultés rencontrées dans le processus d'accompagnement, des **convergences** émergent entre les perceptions des enseignants et des accompagnateurs. Tous les acteurs s'accordent sur le fait que l'accompagnement est essentiel pour améliorer les pratiques pédagogiques: « *Sans accompagnement, on ne peut pas avancer. C'est un appui essentiel* » (EMP01). Dans le même ordre d'idées, les deux groupes insistent également sur la nécessité de formations continues adaptées aux réalités du terrain. Les participants à l'étude reconnaissent que sans formation, le rendement ne serait pas meilleur de tout côté.

De même, l'entraide et la collaboration sont des valeurs partagées par tous: « *Quand on travaille ensemble, on apprend beaucoup plus vite* » (EB02). Ce propos met en lumière l'importance des échanges entre collègues, qui permettent non seulement de partager des pratiques efficaces mais aussi de créer un climat de confiance propice à l'apprentissage. Les ateliers de formation sont aussi perçus comme des occasions enrichissantes pour les enseignants, où ils peuvent partager leurs expériences et apprendre les uns des autres: «*Les ateliers favorisent des rencontres où les enseignants partagent des expériences enrichissantes.* »

A part ces convergences, des points de **divergences** sont aussi apparus. Les enseignants jugent souvent l'accompagnement insuffisant ou mal adapté à leurs besoins spécifiques. Ils expriment des frustrations face à des formations jugées trop courtes ou trop théoriques: « *Les formations organisées sont de courtes durées et insistent sur la théorie* (EMP02). » En revanche, les accompagnateurs estiment qu'ils font de leur mieux pour soutenir les enseignants, malgré les contraintes qu'ils rencontrent, comme un manque de ressources ou une surcharge de travail : « *Entre les tâches administratives et l'accompagnement, il est difficile de tout faire correctement, mais nous faisons de notre mieux* » (AC02).

Les enseignants réclament des outils concrets et pratiques qui pourraient les guider dans l'application de la PI. Ils regrettent l'absence de modèles clairs et de ressources adaptées à leurs besoins: « *Les fiches d'observation ne sont pas adaptées. Après l'observation, tout reste verbal, et il n'y a pas de support écrit qui pourrait vraiment nous aider* » (EB03). Pourtant, les accompagnateurs peinent à fournir ces outils, souvent en raison d'un manque de formation ou de ressources et estiment que les enseignants devraient le comprendre.

Une autre divergence réside dans la perception de l'engagement des enseignants. Certains accompagnateurs perçoivent un manque d'engagement de la part des enseignants, ce qui complique leur rôle d'accompagnement: « *Les enseignants ne sont pas du tout engagés. Ils retournent sur les méthodes traditionnelles au rien d'appliquer la PI* » (AC03). En revanche, les enseignants attribuent leurs difficultés à un accompagnement qu'ils jugent mal structuré. Ils estiment que sans un soutien adéquat, il leur est difficile de s'engager pleinement dans de nouvelles pratiques pédagogiques.

Ces convergences et divergences illustrent la complexité des dynamiques de l'accompagnement dans le développement professionnel des enseignants. Bien que tous reconnaissent l'importance

de l'accompagnement, engager une réflexion sur le développement professionnel serait d'une importance capitale en vue d'identifier les facteurs de sa réussite.

### 5.4. Identification des facteurs clés d'efficacité de l'accompagnement

Pour améliorer l'accompagnement des enseignants dans le cadre de leur développement professionnel, plusieurs facteurs clés se dégagent, fondées sur les retours d'expérience des enseignants et des accompagnateurs. Un des facteurs les plus fréquents pour son efficacité est l'intégration de la pédagogie de l'intégration (PI) dans les formations initiales des futurs enseignants. DMZ01 souligne l'urgence de cette nécessité en déclarant :

«*Il nous faut des formations plus longues et plus pratiques. Nous avons besoin d'exemples concrets, pas seulement de théorie et surtout au cours de la formation initiale*. » Cela met en avant le besoin d'une formation qui ne se limite pas à des concepts abstraits, mais qui propose des situations réelles et des outils directement applicables en classe.

Fournir des outils pratiques est une autre piste essentielle. Les enseignants expriment régulièrement un besoin de modèles de leçons et de fiches adaptées pour les aider dans leur pratique quotidienne: « *Des leçons modèles nous serviraient d'exemples* » (EB03).

En outre, une meilleure coordination entre inspecteurs, directeurs et formateurs est nécessaire pour aligner les attentes et les directives: « *Tout le monde doit être sur la même longueur d'onde. Sinon, on est perdu* » (EMP02). Ce besoin de cohérence dans les messages et les attentes est fondamental pour éviter la confusion qui peut survenir lorsque différents acteurs ne partagent pas les mêmes informations sur la pratique d'une approche quelconque. Les enseignants expriment souvent leur frustration face à des directives contradictoires, ce qui nuit à leur capacité d'appliquer efficacement la PI. Les accompagnateurs partagent cette préoccupation. AC03 souligne : « *Nous devons travailler ensemble pour que nos messages soient clairs et cohérents. Sinon, nous ne faisons que semer le doute chez les enseignants.* »

Enfin, d'après les participants à cette étude, la création de groupes de soutien ou de communautés d'apprentissage est susceptible de renforcer l'accompagnement: « *Si nous avions des groupes où nous pourrions discuter de nos défis et partager des solutions, cela pourrait vraiment nous aider* » (EB02). Ces espaces de partage encourageraient non seulement

l'entraide, mais aussi l'innovation pédagogique, en permettant aux enseignants de s'inspirer des réussites et des expériences des autres.

### 5.5. Conclusion du chapitre

L'amélioration de l'accompagnement des enseignants nécessite une approche holistique, intégrant la formation initiale, des outils pratiques, une meilleure coordination entre les différents acteurs, ainsi qu'un soutien continu pour les accompagnateurs. Les témoignages des enseignants et des accompagnateurs mettent en évidence des pistes concrètes qui, si elles sont mises en œuvre, pourraient transformer le paysage de l'accompagnement éducatif. Ces efforts visent à créer un environnement propice à l'épanouissement professionnel des enseignants et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Ces résultats fournissent une base d'informations précieuses qui seront essentielles pour la discussion des défis et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration, comme nous l'explorerons au chapitre suivant.

# CHAPITRE VI : DEFIS ET OBSTACLES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION

La mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI) dans les établissements scolaires est un processus complexe, souvent entravé par plusieurs défis qui influent sur les pratiques pédagogiques des enseignants, l'engagement des élèves et la qualité de l'enseignement en général. Ce chapitre met en lumière ces défis, leur impact sur le terrain, ainsi que les stratégies que les enseignants développent pour y faire face.

## 6.1. Principaux défis et leur impact sur les pratiques pédagogiques

La mise en œuvre de la PI fait face à plusieurs défis dans les écoles post- fondamentales. Cette étude nous a permis de relever les défis majeurs auxquels les enseignants font face dans la mise en œuvre de la PI, comme nous les trouvons dans les lignes qui suivent.

### 1. Faible niveau des élèves en français

Un défi particulièrement préoccupant est le faible niveau de compétence des élèves en français, qui impacte leur compréhension des leçons. Les enseignants ayant participé à cette étude s'accordent à dire que les compétences linguistiques insuffisantes des élèves compliquent la compréhension des leçons, limitent leur participation et affectent leur confiance en eux. Comme l'explique EB01 : « *Les élèves ayant des difficultés en français peinent à comprendre les leçons, ce qui limite leur participation et motivation*. » C'est aussi le même constat d'EB03: « *Lorsque mes élèves ne comprennent pas le français, ils se démoralisent et n'osent pas participer.* »

Cette barrière linguistique s'étend à la compréhension des consignes, comme le souligne EMZ02 : « *Si dans les notes il est question d'un problème, au moment de l'évaluation, si je leur demande de citer les contraintes, ils ne savent pas que problèmes et contraintes sont des synonymes*. » Ce manque de compréhension affecte non seulement la réussite scolaire des élèves, mais aussi leur capacité à interagir en classe: « *Ils ont peur de répondre ou de faire des échanges en français, craignant de commettre des fautes. Pourtant, la PI est une méthodologie qui favorise l'activité des élèves. Je pose des questions et ils ne peuvent pas me répondre* » (EMZ01).

Dans cette même lancée, les accompagnateurs confirment eux aussi qu'il est évident que le faible niveau de français des élèves constitue un obstacle majeur à leur réussite et à leur

engagement dans le processus d'apprentissage. Un directeur souligne la gravité de la situation : « *Le niveau des élèves est très bas. S'ils sont mis en groupe, ils ne parviennent pas à résoudre le problème qui est mis à leur disposition. Par exemple, ils ne savent pas comment formuler une phrase complète* » (AC01).

**2. Conditions de travail difficiles**

Comme le soulignent les participants à l'étude, les conditions de travail difficiles, notamment les classes surchargées et le manque de matériel didactique, compliquent davantage la tâche des enseignants: « *gérer une classe de plus de 50 élèves rend l'application des méthodes d'apprentissage différencié presque impossible* » (AC02 et AC03). De nombreux enseignants partagent l'inquiétude à gérer des classes pléthoriques, à l'image d'EMP03 et EB02 : « *La surpopulation des classes constitue un obstacle majeur. Avec 50 élèves par classe, il est presque impossible de répondre aux besoins de chacun* ». Le manque de ressources pédagogiques, notamment pour les matières scientifiques, est également un problème récurrent : « *L'absence de manuels et de matériel pédagogique, en particulier pour les matières scientifiques, rend notre travail extrêmement difficile. Il est urgent de disposer de ressources adéquates pour nous aider à enseigner efficacement et à répondre aux besoins de nos élèves. Sans ces outils essentiels, nous avons du mal à transmettre les connaissances nécessaires* » (EMP03, EMZ02 et EB02).

Les accompagnateurs partagent les mêmes observations que des enseignants concernant les ressources matérielles : « *L'un des principaux défis, c'est le surnombre des élèves dans les classes. Nous avons des classes trop nombreuses, avec des effectifs qui dépassent les moyens dont les enseignants disposent. Des effectifs qui excèdent le nombre de livres et de manuels scolaires, ainsi que l'espace disponible. Il y a donc un manque de livres scolaires et de matériel didactique pour concrétiser les savoirs, notamment en sciences. Il n'y a plus de labo* » (AC06).

Cette combinaison de surpopulation et de manque de ressources entrave sérieusement l'efficacité de l'enseignement. Il est donc essentiel d'aborder ces problèmes pour améliorer la qualité de l'éducation en favorisant un environnement d'apprentissage propice.

### 3. Résistance au changement

Un autre défi majeur est la résistance au changement. Certains enseignants perçoivent la PI comme une contrainte imposée et préfèrent revenir aux méthodes traditionnelles comme la pédagogie par objectifs (PPO). Un inspecteur explique : « *Les enseignants expriment souvent leur besoin de temps pour s'adapter, ils n'appliquent pas la PI* » (AC04). Malgré les efforts fournis pour intégrer la pédagogie de l'intégration (PI), certains enseignants retournent aux approches traditionnelles, comme la pédagogie par objectifs (PPO): « *Les enseignants voient qu'il est difficile d'avancer avec le programme et finissent par exposer la matière au lieu de dispenser les cours selon l'approche de la pédagogie d'intégration* » (AC03). De plus, certains enseignants perçoivent la PI comme un diktat du gouvernement, la considérant comme un fardeau supplémentaire : « *Pour les enseignants, la pédagogie de l'intégration semble être imposée, ce qui complique notre travail* » (AC01).

Les défis que rencontrent ces enseignants les poussent à penser que cette PI fait reculer le niveau des apprenants : *« Les enseignants affirment que la pédagogie de l'intégration (PI) fait reculer le niveau des élèves, surtout en langues. Ils estiment qu'elle ne laisse pas suffisamment de place à l'expression, tant écrite qu'orale. De plus, elle favorise un moindre effort de la part des élèves, car ceux-ci sont tentés d'adopter une attitude plus passive. Ils ont tendance à suivre les autres lors des travaux de groupe, au lieu de s'investir individuellement. Par conséquent, cela rend certains élèves paresseux et les transforme en assistants passifs pendant la réalisation des tâches. D'où la nécessité d'abandonner cette approche pour revenir aux méthodes traditionnelles »* (AC01, AC02 et AC03).

Face à ces défis, de nombreux enseignants restent réticents à appliquer la PI et préfèrent s'en tenir à l'ancienne méthodologie, sans chercher à combiner les deux approches: « *Les professeurs réticents ont souvent une perception négative de la PI et souhaitent revenir uniquement à l'ancienne méthodologie* » (EB01). La résistance est aussi alimentée par la perception que la PI favorise un moindre effort de la part des élèves, comme le souligne un certain directeur : « *Les élèves adoptent une attitude passive lors des travaux de groupe, ce qui les rend paresseux* » (AC05). Cette résistance au changement met en lumière la nécessité d'un soutien et d'une formation adaptés pour aider les enseignants à s'adapter aux nouvelles méthodes pédagogiques.

**4. Inadaptation des contenus**

L'inadéquation des contenus pédagogiques constitue également un frein important. Les enseignants jugent les programmes trop complexes et inadaptés au niveau des élèves. EB01 déplore : « *La matière est vaste et n'est pas adaptée au niveau des élèves. On leur donne de la matière que nous avons vue à l'université.* » Un autre enseignant partage une observation similaire que le précédent :

« *Je constate que la matière de philosophie n'est pas adaptée au niveau des élèves. Cela crée des difficultés pour eux, car ils n'ont pas les bases nécessaires pour comprendre ces concepts* » (EMP02).

Ces contenus inappropriés découragent les élèves et nuisent à leur motivation, comme le souligne EMZ04 : « *Les élèves se sentent souvent perdus face à des contenus qui semblent inaccessibles. Ils abandonnent rapidement, ce qui impacte leur motivation*.» Un enseignant de mathématiques souligne également : « *Quand on leur présente des concepts mathématiques avancés sans les avoir préparés au préalable, cela crée un fossé. Ils ont besoin de construire des bases solides avant de s'attaquer à des notions plus complexes* » (EMP04). Ces témoignages montrent clairement l'inadéquation entre le programme et les capacités des élèves, soulignant la nécessité d'adapter les contenus pour favoriser un apprentissage efficace.

**5. Déplacements quotidiens, manque de temps pour la préparation et la formation**

L'étude a pu montrer que certains enseignants œuvrant à Bubanza se logent à Bujumbura. Ainsi, les déplacements quotidiens des enseignants aggravent encore la situation. Ces trajets épuisants réduisent le temps disponible pour la préparation des cours et la formation continue. EMZ04 témoigne: « *Le trajet est épuisant. Parfois, je dois partir plus tôt pour éviter les embouteillages, ce qui réduit le temps de mes cours.* » Ces déplacements limitent le temps que les enseignants devraient réserver au développement professionnel pour adopter efficacement la PI : « *Je veux me former et améliorer ma pratique, mais je n'ai tout simplement pas le temps* » (EMZ04).

Les accompagnateurs corroborent les observations des enseignants : « *Le problème que nous rencontrons est que certains enseignants habitent à Bujumbura et effectuent quotidiennement le trajet entre Bujumbura et Bubanza. Parfois, ils manquent de moyens de transport et s'absentent du travail, ou bien ils rentrent avant l'heure, ce qui les empêche de préparer leurs*

*leçons par manque de temps* » (AC05, AC03, AC07). Ainsi, ces déplacements quotidiens affectent non seulement leur préparation et leur autoformation, mais impactent également la qualité de leur enseignement.

### 6. Salaire dérisoire et démotivation professionnelle

Le salaire dérisoire des enseignants affecte leur motivation et les pousse à chercher des revenus supplémentaires, au détriment de leur engagement pédagogique. EMP02 explique :

« *Je passe mes soirées à travailler pour gagner un peu plus. Cela m'empêche de préparer mes cours comme je le voudrais. Comment pouvons-nous subvenir à nos besoins et à ceux de nos familles avec le salaire que nous touchons ? Nous devons chercher d'autres activités génératrices de revenus* » Les accompagnateurs d'enseignants partagent la même observation : « *Tant que le salaire des enseignants n'a pas été majoré, il sera difficile de mettre en œuvre la pédagogie intégrée de manière adéquate, car elle nécessite plus de temps et d'engagement, alors que les enseignants et leurs accompagnateurs ne sont pas suffisamment motivés* » (AC05, AC03).

Certains accompagnateurs font état d'un abandon progressif du métier d'enseignant : « *Certains enseignants semblent avoir déjà abandonné l'enseignement, tandis que d'autres continuent ce métier tant bien que mal. Ils se lancent dans d'autres activités pour pouvoir joindre les deux bouts du mois* » (AC06). Face à ces défis, des stratégies sont adoptées comme le montre le point suivant.

### 6.2. Stratégies utilisées par les enseignants pour surmonter les défis et obstacles

Face à ces défis rencontrés dans la mise en œuvre de la PI, les enseignants développent des stratégies pour transformer ces obstacles en opportunités d'apprentissage et d'innovation.

**1. Pédagogie de groupe**

L'une des approches les plus courantes est l'encouragement du travail en groupe. Cette méthode permet aux élèves d'apprendre les uns des autres tout en réduisant la charge de l'enseignant. EB02 note : « *Lorsque les élèves travaillent en groupe, cela devient plus facile, et ils sont plus engagés.* » Cependant, certains enseignants estiment que cette approche prend trop de temps, comme l'explique EMZ01 : « *Les mettre en groupe me fait perdre du temps, surtout pour les cours qui font partie des évaluations à l'Examen d'État*. » D'autres enseignants travaillent à la place des élèves pour se permettre d'avancer vite : « *Souvent, on travaille à la place des élèves pour avancer, car les élèves ont un faible niveau de compréhension de la matière à cause du problème de la non-compréhension de la langue d'enseignement* » (EMZ01).

**2. Adaptation linguistique (enseignement bilingue)**

Pour pallier les difficultés linguistiques, de nombreux enseignants adoptent des stratégies d'adaptation linguistique, comme l'utilisation du kirundi pour expliquer des concepts complexes. EB04 témoigne :

« *Nos élèves ne comprennent pas la matière dispensée en français. Quand j'explique en kirundi, mes élèves comprennent mieux*. » Certains alternent entre le français et le kirundi, ce qui s'avère bénéfique : « *Les enseignants changent la langue d'enseignement, utilisant le kirundi à la place du français* » (AC01 et AC02). D'autres utilisent des exercices ludiques pour renforcer les compétences linguistiques des élèves. Par exemple, un enseignant a introduit une règle amusante : « *lorsque les élèves sont en retard, ils doivent expliquer leur motif en français, en anglais et en kiswahili* » (EB01). Cette stratégie simple a montré des résultats positifs, car l'enseignant a remarqué une légère amélioration des compétences linguistiques des élèves.

L'utilisation de supports visuels tels que des images, gestes et graphiques est également une autre stratégie clé pour contextualiser les leçons et rendre l'apprentissage plus accessible :

« *En plus de la stratégie d'enseignement bilingue, les enseignants utilisent des stratégies visuelles (images et gestes) pour faciliter la compréhension* » (AC02).

L'autre stratégie que les enseignants adoptent pour faire face aux défis qu'ils rencontrent, c'est la collaboration.

**3. Collaboration et partage de pratiques**

La collaboration entre enseignants est une autre solution efficace. Les enseignants forment des groupes de travail pour partager des ressources et des idées. EMP02 déclare : « *Travailler ensemble nous aide à trouver des solutions que nous n'aurions jamais envisagées seuls.* » Cette collaboration stimule l'innovation et la créativité dans l'enseignement : « *Parfois, il y a des matières que j'ai oubliées ou que je ne maîtrise pas bien. Dans ces cas, je fais appel à Google et à mes collègues pour obtenir des explications* » (EB01). Cela démontre une approche proactive envers l'apprentissage continu et l'entraide, permettant ainsi de surmonter les résistances personnelles. Les enseignants sont encouragés à partager leurs réussites : « *Lorsque je vois mes collègues réussir avec la PI, cela me motive à essayer* » (EMP03).

**4. Intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC)**

Dans la mise en œuvre de la PI, beaucoup s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), comme les recherches en ligne via leurs smartphones, pour enrichir leurs cours : « *Même avec des ressources limitées, mes recherches en ligne m'aident à rendre mes leçons plus dynamiques et participatives*. » (EB01).

Cependant, l'absence d'outils numériques appropriés dans certaines écoles limite leur capacité à intégrer pleinement l'approche méthodologique de la PI.

**5. Formation continue et autoformation**

L'investissement dans la formation continue et l'autoformation est d'une grande importance pour comprendre et adopter la PI: « *Les ateliers de formation sur la PI m'ont donné de nouvelles idées que je peux appliquer immédiatement, même si je n'ai pas été formé dans une institution de formation d'enseignants* » (EMP02). Comme le soulignent les participants à cette étude, les recherches sur l'internet sont d'une importance pour approfondir les connaissances : « *Je fais*

*des recherches sur internet pour me documenter sur les leçons que j'ai oubliées ou celles que je ne comprends pas* » (EB01).

De plus, ils explorent de nouvelles ressources pédagogiques pour enrichir leur enseignement. Un enseignant a expliqué : « *Je fais des recherches en ligne pour trouver des activités qui correspondent à mes objectifs pédagogiques afin d'améliorer ce qui se trouve dans le guide de l'enseignant, car les programmes ont été mal conçus* » (EMZ01).

Ces efforts leur permettent de diversifier leurs approches et d'adapter leurs leçons aux intérêts et aux besoins des élèves, renforçant ainsi l'efficacité de leur enseignement.

**6. Pratiques réflexives**

Certains adoptent une approche réflexive pour analyser leurs pratiques et les améliorer : « *Je prends le temps de réfléchir à mes cours, et cela m'a aidée à mieux répondre aux besoins de mes élèves. J'évalue mes forces et mes faiblesses en vue d'une amélioration* » (EMZ04). Cette réflexion continue est cruciale pour ajuster les méthodes d'enseignement et garantir une approche pédagogique plus efficace.

En somme, malgré les défis, les enseignants mettent en œuvre une multitude de stratégies pour transformer ces obstacles en opportunités d'apprentissage, renforçant ainsi l'efficacité de la pédagogie d'intégration dans leurs classes.

### 6.3. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a mis en lumière les principaux défis et obstacles rencontrés par les enseignants, reflétant la diversité des situations qu'ils affrontent au quotidien. Cependant, il est encourageant de constater que, malgré ces difficultés, les enseignants font preuve de créativité et d'engagement en développant des stratégies innovantes. Ces approches permettent non seulement de surmonter les obstacles, mais aussi de transformer les défis en réelles opportunités d'apprentissage pour leurs élèves. En fournissant une analyse de la réalité du terrain et des pistes concrètes, ce chapitre aspire à contribuer à une meilleure intégration de la pédagogie de l'intégration (PI) dans les écoles, favorisant ainsi le succès éducatif de tous les élèves.

Cependant, pour que ces stratégies soient réellement efficaces et durables, il est primordial de répondre aux besoins en formation et en accompagnement des enseignants. Le chapitre suivant se penche sur ces enjeux, en examinant les compétences nécessaires et les types de soutien indispensables pour renforcer le développement professionnel des enseignants.

# CHAPITRE VII: BESOINS EN FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT : VERS DES SOLUTIONS POUR UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EFFICACE

Dans un contexte éducatif en constante évolution, il est impératif de répondre aux besoins en formation et en accompagnement des enseignants. Ce chapitre se penche sur les enjeux liés au développement professionnel, il permet d'identifier les lacunes liées au développement professionnel et les pistes de solutions proposées par les enseignants. À travers une exploration des besoins en formation, des différentes formes d'accompagnement, ainsi que des outils d'analyse des pratiques professionnelles, nous visons à établir une base solide pour améliorer le soutien offert aux enseignants.

## 7.1. Besoins en formation

Les enseignants et leurs accompagnateurs expriment un besoin urgent de formation pour appliquer efficacement la pédagogie de l'intégration (PI). Ces besoins se concentrent sur la préparation et la dispense de leçons, la conception des outils d'évaluation et la gestion de classe.

- ✓ **Préparation et dispense de leçons :**

Comme l'ont exprimé les participants à cette étude, de nombreux enseignants reviennent sur le besoin de formation sur la préparation et la scénarisation des leçons : « *D'abord, le premier besoin concerne la préparation des leçons. Il est essentiel d'apprendre la technique appropriée pour préparer une leçon qui sera dispensée en classe, tout en respectant les exigences de la pédagogie de l'intégration. Une bonne préparation est nécessaire* » (AC01). Un enseignant ajoute : « *Nous n'avons pas appris à préparer les leçons correctement* » (EMP02).

La dispense de leçons nécessite également une formation pratique, car les enseignants manquent souvent de compétences en scénarisation : « *On ne peut pas dispenser une leçon qui n'a pas été préparée* » (EB03). Une compréhension approfondie des principes de la dispense des leçons est nécessaire. Les enseignants doivent être formés non seulement à la théorie, mais aussi à la pratique. Un directeur fait savoir :

« *Les enseignants ne préparent pas simplement la matière et ne la dispensent pas suivant la PI* » (AC03). Cela indique une lacune dans la formation initiale des formateurs eux-mêmes.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

- ✓ **Évaluation et conception des situations d'intégration** :

La conception des situations d'intégration est souvent perçue comme une "bête noire", rendant leur élaboration difficile: « *Les situations élaborées ne remplissent pas les conditions* » (AC01). Ainsi, de nombreux enseignants ont du mal à créer des évaluations qui reflètent réellement les compétences des élèves. Depuis 2016, ces travaux sont fréquemment jugés comme de simples exercices. Deux inspecteurs notent : « *Les situations d'intégration que nous avons élaborées ne remplissent pas les conditions. C'est ce que Xavier Roegiers, l'initiateur de cette approche de la PI, nous a dit lorsqu'il a visité certaines écoles post-fondamentales pour constater les réalités du terrain* » (AC01, AC02). Face à cette situation, les enseignants expriment leur besoin d'être formés pour élaborer des grilles de correction et des évaluations adaptées : « *Nous avons besoin de savoir comment bien concevoir une grille de validation* » (EMP03).

Des confusions dans l'élaboration des situations d'intégrations sont aussi exprimées: « *Au niveau de l'évaluation, je fais comme les autres font sans comprendre pourquoi. Je ne sais pas pourquoi on doit formuler par exemple entre 2 et 3 consignes* » (EB01). Une autre ajoute : « *Concernant l'évaluation, j'essaie de me débrouiller tant bien que mal en m'inspirant des situations présentes dans les guides et les cahiers de situations. J'ai besoin d'être capable d'élaborer ma propre situation* » (EMP01).

Suivant l'approche PI, les enseignants doivent élaborer deux situations : l'une pour l'apprentissage et l'autre pour l'intégration. Cependant, plusieurs d'entre eux ne respectent pas cette consigne. Un directeur s'exprime : « *Normalement, les enseignants doivent concevoir une situation d'apprentissage et une autre d'intégration, mais ils se contentent souvent de créer un simple exercice pour l'intégration* » (AC03).

- ✓ **Gestion de classe : La Pédagogie de grands groupes**

La gestion de grands groupes est une difficulté constante : « *Avec un si grand nombre d'élèves, je me sens souvent perdu et je ne sais pas comment m'assurer que chacun progresse à son rythme* » (EB03). Les enseignants demandent des formations sur l'organisation de petits groupes pour mieux gérer la diversité des niveaux dans leurs classes. Un inspecteur a souligné ce besoin de formation aussi : « *Il faut former nos enseignants à utiliser la pédagogie de grands groupes, comme par exemple en formant des petits groupes d'apprenants pour qu'ils travaillent ensemble* » (AC02). Actuellement, peu d'enseignants se sentent à l'aise avec cette méthode, ce qui limite leur capacité à gérer efficacement la diversité des niveaux dans la classe : « *Je sais*

*que diviser mes élèves en petits groupes pourrait aider, mais je n'ai pas reçu de formation sur la façon de le faire efficacement ».* Ce manque de compétences en gestion de classe est un obstacle qui pourrait être surmonté par des formations ciblées et un soutien adéquat.

- ✓ **Utilisation des technologies de l'information et de la communication**

L'intégration des technologies dans l'enseignement est essentielle, mais les enseignants et accompagnateurs se sentent peu préparés : « *Je sais à quel point les technologies peuvent rendre mes cours plus interactifs, mais je ne suis pas à l'aise avec leur utilisation. J'ai été formé à l'ancienne école, et dans notre établissement, les outils ne sont tout simplement pas disponibles. Cela me bloque vraiment dans ma pratique* » (EB01). Malgré un accès limité aux ressources, les enseignants souhaitent se former à l'utilisation des TIC car ils pourraient même utiliser des outils simples comme les smartphones : « *Pourquoi ne pas apprendre à utiliser nos smartphones* » (EMP02).

Cette source de connaissance est aussi soutenue par les accompagnateurs: « *Nos enseignants doivent être familiarisés avec les différentes plateformes et outils informatiques. Même si nous n'avons pas encore accès à ces technologies, cela les préparera à s'en servir, quand elles seront mises sur place* » (AC05). Il est également vital que les enseignants reçoivent un soutien pour intégrer les TIC dans leur pédagogie. Un enseignant a exprimé son désir d'aller de l'avant : « *Je me sens vraiment motivé à utiliser les TIC, mais sans accès régulier à ces outils, il est frustrant de ne pas pouvoir appliquer ce que j'ai appris en formation. J'ai besoin d'un environnement où je peux expérimenter* » (EMZ04).

En outre, l'enquête révèle également que de nombreux accompagnateurs manquent des compétences nécessaires pour guider efficacement les enseignants. Les directeurs d'écoles ont souligné : « *Sans une formation adéquate, il est difficile d'accompagner les enseignants de manière efficace. Ils ont besoin de conseils pratiques et d'exemples concrets, mais nous ne pouvons pas leur fournir cela si nous ne sommes pas bien formés nous-mêmes* » (AC06, AC07).

Les inspecteurs partagent cette préoccupation avec les directeurs, affirmant que la formation des accompagnateurs est essentielle pour superviser correctement les enseignants : « *Nous aussi, nous avons besoin d'être formés car seuls les enseignants ont été formés, sans que leurs accompagnateurs le soient... Comment les accompagnateurs peuvent-ils superviser les enseignants sans avoir es notions sur ce qu'ils font ?* » (AC01, AC02).

Cette étude révèle à suffisance l'importance d'une formation continue qui non seulement renforcerait les compétences des accompagnateurs, mais également leur confiance en leurs capacités à soutenir les enseignants. Cela est renforcé au point qui suit.

### 7.2. Besoins en accompagnement professionnel

Un soutien institutionnel est vital pour accompagner les enseignants dans l'application de la PI. Ils expriment le besoin de mentorat, de coaching et d'interactions régulières avec leurs collègues, directeurs et inspecteurs : « *Tous les jours, il faut qu'on les accompagne. L'auto-accompagnement, l'accompagnement par les collègues, ainsi que celui par les directeurs, les préfets des études, et les inspecteurs, sont des besoins nécessaires* » (AC04). Les inspecteurs insistent également sur l'importance des visites de terrain pour soutenir les enseignants : « *Nous sommes conscients du manque de ressources, mais nous devons être plus présents dans les écoles. Effectuer des visites de classe nous permettra d'accompagner les enseignants sur le terrain et de les aider à surmonter leurs hésitations face aux nouvelles pratiques pédagogiques* » (AC01).

En plus de la formation sur la pédagogie de l'intégration (PI), les directeurs d'école insistent sur la nécessité d'un accompagnement administratif et pédagogique pour mieux soutenir les enseignants. Ces accompagnateurs de proximité expriment également le besoin d'un soutien de la part de leurs supérieurs pour accompagner efficacement les enseignants, en déclarant : « *Nous avons besoin de la présence inspecteurs de la DPE et de la DCE ainsi que des concepteurs des programmes pour nous accompagner* » (AC03). Cela met en évidence l'importance d'un soutien externe pour faciliter l'application des concepts de la PI.

### 7.3. Supports pertinents pour la formation et l'accompagnement/Outils et ressources

Les enseignants et leurs accompagnateurs ont besoin des manuels sur la PI, des leçons modèles en ligne, et des vidéos pédagogiques : « *Ces vidéos pourraient favoriser l'auto-apprentissage et l'engagement des enseignants. De plus, on pourrait mettre des affiches dans toutes les classes qui montrent comment les choses se passent* » (EMP01). L'importance des **leçons disponibles en ligne** pour servir de modèle est également soulignée : « *Les leçons modèles illustrent les bonnes pratiques et offrent des références concrètes qui enrichissent la pratique quotidienne* » (AC07). Certains des enseignent plaident pour la mise sur pied des **plateformes en ligne** pour

accéder à des ressources à distance. Un des participants (accompagnateur) l'a explicité : « *Ces outils élargissent l'accès à l'apprentissage continu, permettant aux enseignants de se former à leur rythme et de partager d'expérience avec leurs pairs* » (AC06).

Des livres comme celui de la **Pédagogie des grands groupes** sont également jugés essentiels : « *Ces manuels expliquent clairement les principes et méthodes de cette approche, ce qui est important pour aider les enseignants à les appliquer efficacement dans les classes* » (AC05).

En parallèle, les accompagnateurs soulignent la nécessité d'avoir les outils d'analyses adaptées à la PI. Bien qu'une telle grille existe, ils la trouvent difficile à exploiter dans le contexte de la pédagogie de l'intégration : « *La grille actuelle n'est pas facile à utiliser* », déclare un inspecteur (AC02). De plus, une meilleure formation sur l'utilisation de ces outils permettrait d'optimiser l'accompagnement pédagogique. Un directeur s'exprime : « *Nous avons besoin d'outils qui facilitent l'observation et le retour constructif, afin d'enrichir notre accompagnement des enseignants » (*AC07*)*.

Il est important de souligner que les participants à cette étude sont revenus sur des multiples formes d'appui pour le bon développement professionnel concernant la PI. Ils n'ont pas manqué de proposer des pistes de solutions comme le montre le point suivant.

### 7.4. Pistes de solutions pour l'amélioration de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants

En réponse aux besoins identifiés chez les enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre efficace de la pédagogie de l'intégration (PI), plusieurs pistes de solutions ont été proposées par nos enquêtes. Voici une synthèse des propositions :

**1. Formations pratiques et ateliers**

Les enseignants demandent des programmes de formation continue basés sur des situations concrètes en classe : « *Nous avons besoin des leçons modèles, car nous avons constaté que tous les accompagnateurs n'ont pas le même langage dans le cadre de la mise en œuvre de la PI* » (EMZ03). Un autre enseignant ajoute : « *Nous avons besoin d'apprendre d'abord la technique de préparation d'une leçon qui sera dispensée en classe* » (EB02). Les accompagnateurs partagent cette observation : « *Il faudrait élaborer un modèle national de préparation et de dispense des leçons et organiser des ateliers de validation* » (AC07).

**2. Suivi individuel ou personnalisé**

Un accompagnement personnalisé est essentiel pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants : « *C'est dur pour les enseignants, surtout pour les nouveaux. Un accompagnement direct serait très bénéfique pour nous* » (EMP03). Un autre enseignant (EMZ03) insiste sur le besoin d'un soutien constant : « *Les accompagnateurs doivent toujours être aux côtés de chaque enseignant.* »

Cette approche proactive démontre l'importance d'un suivi régulier et d'une communication ouverte entre les accompagnateurs de proximité (les directeurs d'écoles) et les enseignants, afin d'identifier rapidement les problèmes et d'apporter des solutions adaptées.

**3. Collégialité ou collaboration entre pairs**

Les enseignants proposent de créer des réseaux d'apprentissage pour partager leurs expériences : « *Il faut créer des réseaux d'apprentissage, comme on le fait par exemple au 4e cycle de l'ECOFO. Les enseignants de même discipline pourraient se rencontrer et ainsi partager leurs expériences. Les enseignants expérimentés pourraient enseigner aux autres, comme nous le faisons* » (EBO4). L'importance des communautés d'apprentissage, où les enseignants peuvent bénéficier des compétences de leurs collègues est appuyé par un autre participant: « *Partager nos expériences entre collègues nous aiderait à progresser* » (EB01). Un directeur (AC04) insiste sur la collaboration de tous : « *Tous les partenaires de l'éducation doivent soutenir les enseignants*. » Il mentionne que son école financera le déplacement des inspecteurs pour qu'ils partagent leurs expériences. Enfin, un enseignant (EMZ03) évoque la proximité géographique : « *Les enseignants de différentes écoles peuvent se regrouper pour collaborer et partager leurs expériences.* » Ces initiatives montrent que la collégialité est essentielle pour améliorer l'enseignement et enrichir les pratiques, ce qui profitera non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants.

**4. Accès à des ressources numériques**

L'accès à des outils numériques est crucial : « *Les ressources en ligne nous permettraient de nous former à notre rythme*. *Cela va faciliter l'autoformation* » (EMP01, EMZ02). Des bibliothèques en ligne et des plateformes de partage de ressources sont proposées : « *Comme on tarde à nous fournir les manuels et les guides des enseignants, ils pourraient créer des*

*bibliothèques virtuels où nous pourrions nous documenter. Les aides audiovisuelles, l'Internet, les ordinateurs et les dictionnaires français pourraient nous être utiles en attendant* » (EB01). Un directeur corrobore cette observation : « *Pour pallier le manque de manuels et de guides des enseignants, si nous créons une plateforme où chaque enseignant peut se documenter ou se ressourcer, cela pourrait limiter les dépenses inutiles liées à la photocopie des manuels et des guides empruntés dans d'autres écoles* » (AC07).

L'accès à des ressources numériques est important pour améliorer la formation des enseignants et faciliter la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. En développant des outils et des plateformes en ligne, les enseignants pourront s'auto former et partager des ressources, ce qui contribuera à enrichir leur pratique pédagogique à condition que la connexion soit disponible.

**5. Formation initiale renforcée et collaboration avec des chercheurs**

Les formations initiales doivent inclure des modules sur la PI, la gestion de classe et l'utilisation des TIC : « *Il est capital que les futurs enseignants soient bien préparés dès le départ* » (AC06). Un directeur propose qu'un accent particulier doive être mis sur la formation en administration et en législation scolaires : « *Il faudrait intégrer des cours liés à la pédagogie de l'intégration, à l'administration et à la supervision pédagogique dans la formation initiale des enseignants, que ce soit dans les écoles de pédagogie ou dans les universités* » (AC05). Un enseignant ajoute : « *Il y a des cours que nous dispensons qui exigent des compétences en administration et en législation, alors que nous n'avons pas reçu de formation dans ces domaines à l'université* » (EMZ01).

L'importance de l'intégration des technologies numériques dans la formation a été notée : « *Avec l'évolution rapide des technologies, il est essentiel que nous soyons formés à leur utilisation en classe. Les outils numériques peuvent enrichir notre enseignement et engager davantage les élèves* » (EMP02). Enfin, un enseignant insiste sur la difficulté rencontrée par ceux qui n'ont pas fréquenté des institutions de formation des enseignants : « *C'est difficile pour nous qui n'avons pas été formés dans ces institutions. La pédagogie de l'intégration est une approche complexe à mettre en œuvre si nous ne sommes pas formés, que ce soit initialement ou continuellement. Comme solution, il faut la mettre dans la formation initiale des enseignants* » (EB04).

Il est donc essentiel de renforcer la formation initiale des enseignants en intégrant des modules pertinents pour leur préparation professionnelle.

A côté de la formation initiale renforcée, les enseignants et accompagnateurs proposent aussi une collaboration avec les chercheurs pour améliorer leurs pratiques : « *La recherche est essentielle pour améliorer nos pratiques. Si les chercheurs pouvaient collaborer avec nous, cela nous permettrait d'identifier les problèmes spécifiques que nous rencontrons et de trouver des solutions adaptées* » (EB01 et EMZ01). Un inspecteur conclut : « *La collaboration entre les écoles post-fondamentales, les chercheurs et les universités pourrait améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. Cela favorisera les innovations pédagogiques et les adaptations nécessaires en matière d'éducation* » (AC03).

**6. Animation des journées pédagogiques régulières**

Organiser régulièrement des journées pédagogiques permettrait de partager des expériences et d'améliorer les pratiques. « *Il faudrait organiser davantage des journées pédagogiques sous forme de séminaires, où nous pourrions évaluer nos pratiques et celles de nos enseignants. Ces séances devraient se tenir au moins une fois par trimestre* » (AC07). Un autre confirme cette observation: « *Il est important de sensibiliser et de former via l'organisation de réunions pédagogiques à la fin de chaque palier, afin de convaincre les enseignants réticents de l'importance d'utiliser la pédagogie de l'intégration comme approche méthodologique* » (EB04). L'expérience a été considérée pour faire face à certains défis: « *Le fait d'inviter les enseignants expérimentés à animer des journées pédagogiques pour partager leurs expériences et pratiques seraient efficaces » (*EMZ03*).*

Considérant les propos des participants à l'étude, l'animation régulière de journées pédagogiques constitue une opportunité précieuse pour favoriser l'échange et l'amélioration des pratiques enseignantes ; ce qui relève de la formation continue.

**7. Formation continue**

Les enseignants demandent des formations régulières adaptées à leurs besoins et qui sont animés par des formateurs compétents : « *Il faut multiplier les formations continues et organiser des séminaires animés par des experts* » (EB04). En parallèle, ils proposent la révision de la durée et du contenu des formations, le regroupement des participants par discipline et revoir le

profil académique des formateurs. Des visites d'expérience à l'étranger ont été aussi proposées: *« Il faut envisager des séjours de perfectionnement à l'étranger, dans des pays où la PI a déjà réussi* » (MP02).

**8. Soutien administratif et logistique**

Les accompagnateurs de proximité doivent être formés pour mieux accompagner leurs enseignants : « *Nous n'avons pas été formés. Nous avons formé et continuons de former les enseignants seulement. Il faut que les inspecteurs nous fassent des visites administratives* » (AC07). Un autre directeur suggère : « *Nous devons être capables de détecter les besoins de nos enseignants afin de leur proposer des solutions adaptées, que ce soit par des formations ou des ressources pédagogiques* » (AC05). Or, cela demande un budget supplémentaire : « *Les budgets alloués aux formations doivent être suffisants* » (AC04). Les ressources pédagogiques doivent également être disponibles en temps voulu. Les directeurs doivent s'assurer que les fournitures scolaires, les équipements technologiques et les ressources pédagogiques sont disponibles.

Par ailleurs, la planification des activités, telles que les journées pédagogiques et les formations continues, nécessite également un soutien logistique rigoureux. Un inspecteur a déclaré : « *Il est important que tous les aspects logistiques soient couverts lors des ateliers de formation. Cela permet aux enseignants de se concentrer sur leur développement professionnel* » (AC01).

En résumé, un soutien administratif et logistique cohérent contribue non seulement à la satisfaction des enseignants, mais aussi à la réussite des élèves. En veillant à ce que les directeurs soient formés et que les ressources soient gérées de façon rationnelle, les établissements scolaires peuvent créer un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Comme l'a conclu un directeur : « *Si nous voulons vraiment faire une différence dans l'éducation, nous devons commencer par soutenir ceux qui sont en première ligne, c'est-à-dire nous, les accompagnateurs de proximité* » (AC05).

**9. Valorisation de la profession**

Promouvoir une image positive de l'enseignement est concluant pour attirer des talents. Une valorisation efficace pourrait aider à mettre en œuvre la pédagogie innovante (PI). Un inspecteur (ACO3) s'exprime dans ces termes : « *Il est essentiel de créer un environnement où les enseignants se sentent valorisés et soutenus.* » Un enseignant (EMZ03) ajoute : « *Nous devons travailler ensemble pour faire comprendre à la société que l'enseignement est une carrière valorisante et essentielle.* » La valorisation de la profession enseignante est proposée pour la réussite du secteur éducatif :

« *Sans une véritable valorisation, nous risquons de perdre des talents au profit d'autres secteurs* » (AC06). Cela permettra de garantir l'engagement et l'efficacité des enseignants dans le cadre de la pédagogie innovante.

**7.5. Conclusion du chapitre**

Ce chapitre a mis en lumière l'importance d'une formation adaptée et d'un accompagnement structuré pour les enseignants. En identifiant clairement les besoins en formation et en accompagnement, ainsi que les outils nécessaires à une réflexion sur les pratiques professionnelles, il est possible de développer des solutions adaptées.

L'identification des besoins réels permettent de formuler des objectifs atteignables, ce qui permettra de créer un environnement d'apprentissage propice à l'innovation pédagogique. L'engagement de l'ensemble des acteurs de l'éducation est essentiel pour transformer ces besoins en actions concrètes et durables, garantissant ainsi une amélioration continue de la qualité de l'enseignement. Les enseignants estiment que les formations continues ne répondent pas adéquatement à leurs besoins professionnels. Ils expriment le besoin d'accéder à des informations pertinentes sur leur métier et soulignent qu'ils ne sont pas suffisamment informés des changements au sein du système éducatif. Pour remédier à cela, ils proposent des formations pratiques et adaptées à leurs besoins, un suivi personnalisé, la création de réseaux d'apprentissage, un accès à des ressources numériques, ainsi que l'animation de journées pédagogiques régulières. Le dernier chapitre porte sur la discussion de résultats

## CHAPITRE VIII : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette section, il est question de relier les résultats de l'enquête aux théories et aux pratiques existantes et de les confronter aux résultats de quelques autres études réalisées sur la même thématique.

La discussion des résultats se concentre sur quatre thèmes principaux qui reflètent les objectifs spécifiques de l'étude. Comme énoncé dans les lignes précédentes, ces thèmes sont : **les perceptions des enseignants et des accompagnateurs sur l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel**, l**es défis rencontrés dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI)**, ainsi que **les besoins en formation et en accompagnement : Vers des solutions pour un développement professionnel efficace,** résultant de la fusion des deux derniers objectifs.

En abordant ces thèmes, cette discussion vise à mettre en lumière les dynamiques complexes et interconnectées qui influencent l'accompagnement du développement professionnel des enseignants. La confrontation des résultats issus de cette étude avec ceux des autres nous a permis de saisir la dynamique de perceptions sur le développement professionnel.

## 8.1. Perceptions des enseignants et des accompagnateurs sur l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel

La mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI) dans le système éducatif burundais a suscité des perceptions contrastées parmi les enseignants et leurs accompagnateurs. D'une part, les enseignants perçoivent l'accompagnement comme une démarche essentielle pour enrichir leurs pratiques pédagogiques. Ils reconnaissent que les initiatives de soutien à travers les ateliers de formation, les visites de classe, l'animation des journées pédagogiques, la collaboration entre les pairs et les pratiques d'auto-observation, leur permettent d'acquérir des outils et des connaissances nécessaires pour s'adapter aux exigences de la PI. Ces résultats sont en accord avec ceux trouvés par Zolotareva et al.(2023).

Cependant, ces perceptions positives sont souvent atténuées par des frustrations liées au manque de suivi concret après les formations. Certains enseignants estiment que les formations sont trop théoriques et insuffisamment adaptées aux réalités de leur contexte, ce qui limite leur impact sur la pratique quotidienne. Cela rencontre les résultats que Ntwari (2021) a trouvés. Cette critique est aussi corroborée par Mili (2021) qui souligne que l'efficacité des formations dépend largement de leur capacité à répondre aux besoins spécifiques des enseignants.

D'autre part, les accompagnateurs, tels que les directeurs et les inspecteurs, perçoivent leur rôle comme indispensable pour soutenir les enseignants dans l'adoption de la PI. Ils considèrent que leur intervention est cruciale pour aider les enseignants à intégrer des approches innovantes et à surmonter les défis liés à la réforme. Cependant, ils expriment également des contraintes importantes, notamment le manque de temps et de ressources pour mener un accompagnement approfondi. De plus, certains accompagnateurs reconnaissent qu'ils manquent eux-mêmes de formation spécialisée sur la PI, ce qui ne manque pas d'impacter leur capacité à répondre efficacement aux attentes des enseignants. Ces résultats appuient l'observation de Timperley ( 2011a) selon laquelle, les accompagnateurs se retrouvent à accompagner des enseignants sans bénéficier eux-mêmes d'un soutien suffisant.

L'écart entre les perceptions des enseignants et celles des accompagnateurs est également notable. Tandis que les enseignants attendent un accompagnement personnalisé et régulier, les accompagnateurs estiment qu'ils s'efforcent de répondre à ces attentes malgré des contraintes structurelles, d'où un fossé entre les attentes des enseignants et la vision des accompagnateurs.

Ces résultats corroborent les résultats de l'étude de Suryandari et al.(2024) qui mettent en évidence une disparité de perception entre les enseignants et les accompagnateurs en ce qui concerne le développement professionnel.

Les enseignants ressentent également un manque de soutien concret, une situation également observée par Wang et Cheung (2024), qui notent que la perception de l'efficacité des interventions peut varier considérablement selon les groupes. Ces résultats sont aussi observés chez Suryandari, et al.(2024) selon lesquels les accompagnateurs peuvent percevoir les enseignants comme possédant les compétences et les ressources nécessaires, sans reconnaître les problèmes auxquels les enseignants sont confrontés dans leur parcours de développement professionnel.

Notons que les perceptions des enseignants et des accompagnateurs révèlent une reconnaissance de l'importance de l'accompagnement dans le développement professionnel, mais aussi des frustrations liées à son insuffisance. Ces résultats montrent que, bien que les dispositifs actuels aient permis des avancées, ils restent limités pour répondre pleinement aux exigences de la PI. Cette situation souligne la nécessité d'une réflexion approfondie sur les modalités d'accompagnement afin de combler les écarts entre les attentes des enseignants et les moyens des accompagnateurs.

### 8.2. Défis et obstacles dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration

Un des défis majeurs est le **faible niveau des élèves en français**, qui constitue un obstacle significatif dans un contexte où cette langue est le principal vecteur d'instruction. Les enseignants rapportent que cette lacune linguistique limite la compréhension des leçons et la participation en classe, et entraîne une démotivation générale. Cette problématique est corroborée par Hebblethwaite (2012), qui souligne que de faibles compétences linguistiques peuvent réduire l'engagement et la motivation des élèves.

En réponse, certains enseignants tentent d'adapter leurs pratiques en proposant des explications bilingues (en kirundi et en français) pour faciliter la compréhension. Cependant, ces stratégies demeurent insuffisantes, et la barrière linguistique persiste. Tous les enseignants ne parviennent pas à surmonter cette barrière et les élèves continuent de montrer des signes de démotivation, ce qui limite l'efficacité des efforts déployés. Cette situation soulève des questions sur la

nécessité d'une réforme linguistique dans le système éducatif pour mieux préparer les élèves à la langue d'instruction.

Les **conditions de travail difficiles**, notamment **la surpopulation des classes** et **l'absence de matériel didactique adéquat,** nuisent également à la qualité de l'enseignement. Ces résultats reflètent les constats de l'Unesco (2023). Les enseignants constatent qu'un effectif dépassant 50 élèves complique la gestion de l'apprentissage. Les inspecteurs soulignent que les classes trop nombreuses, combinées à un manque de ressources pédagogiques, en particulier en sciences, rendent l'enseignement difficile. Cela rejoint les conclusions de Marais (2016), qui souligne que les classes surpeuplées entraînent de graves problèmes affectant l'atmosphère éducative, la gestion des classes et la communication sociale, ce qui impacte négativement l'engagement des élèves et leur expérience d'apprentissage globale.

En réponse, les enseignants intègrent des supports visuels et concrets (images, gestes) pour contextualiser l'apprentissage et rendre les concepts plus accessibles, ce qui est corroboré par les recherches de Hattie (2009), qui suggèrent que des approches visuelles peuvent améliorer l'engagement des élèves. Cependant, l'implémentation de telles stratégies reste inégale, soulignant un besoin urgent d'investissements dans les infrastructures scolaires.

La **résistance au changement** de la part des enseignants constitue un obstacle significatif à l'adoption de la pédagogie de l'intégration (PI). Malgré l'introduction de formations sur la PI, de nombreux enseignants retournent aux approches traditionnelles, souvent perçues comme plus simples et moins risquées. Ces résultats sont similaires à ceux trouvés par Sebaganwa ( 2014), qui souligne également cette tendance. Les enseignants expriment que la pression pour couvrir rapidement le programme scolaire laisse peu de place à l'expérimentation pédagogique. Beaucoup se sentent dépassés par l'ampleur du programme, qui excède souvent le temps disponible pour un enseignement efficace, Majoni (2017) fait le même constat. Cette observation corrobore les résultats de Shrewsbury & Wiskin (2013), qui montrent que, bien que les avantages des nouvelles méthodes d'enseignement soient évidents, il est également important de prendre en compte les défis auxquels sont confrontés les éducateurs, tels que la résistance au changement et la nécessité d'un développement professionnel continu pour suivre le rythme de l'évolution des pratiques pédagogiques.

Cependant, une étude récente menée par Gorospe & Edaniol ( 2022) a révélé que l'ampleur de la résistance du corps professoral au changement n'avait pas d'incidence significative sur son niveau d'engagement au travail. Cela indique que même si les membres du corps professoral résistent aux nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage, cela n'entraîne pas nécessairement une diminution de leur engagement dans le travail.

Un autre défi majeur est **l'inadaptation des contenus pédagogiques**. Les enseignants signalent que le programme scolaire est souvent trop complexe et inadapté au niveau réel des élèves. Ils mentionnent que les contenus sont basés sur des connaissances universitaires, créant ainsi un fossé avec les capacités des élèves. Ces observations sont en accord avec Woodside (2017) qui note que l'inadéquation entre le niveau des élèves et le contenu enseigné entraîne un découragement général. Bien que certains enseignants s'engagent dans une autoformation pour améliorer leurs pratiques, tous ne parviennent pas à adapter efficacement les leçons aux besoins des élèves.

Les **déplacements quotidiens des enseignants** représentent un autre défi. Les trajets entre des zones éloignées réduisent le temps consacré à la préparation des cours et à la formation continue. Les enseignants rapportent que ces déplacements, souvent épuisants, impactent la qualité de l'enseignement. Cette réalité est corroborée par Marc (2014), qui souligne que les longs trajets domicile-travail réduisent le temps disponible pour la préparation des cours et la formation continue, ce qui entraîne un épuisement et une diminution de l'efficacité de l'enseignement. Cependant, Lund & Jaldemark (2024) propose que des ressources en ligne et des formations à distance pourraient aider à atténuer ces problèmes, offrant une piste pour améliorer la situation. Le problème est que de nombreux enseignants n'ont pas eu l'opportunité d'explorer ces solutions, ce qui continue de nuire à leur efficacité.

De même, le **salaire dérisoire des enseignants** est un facteur central de démotivation. De nombreux enseignants doivent chercher des revenus supplémentaires, ce qui affecte leur disponibilité pour l'enseignement. Les accompagnateurs confirment que sans augmentation de salaire, il sera difficile de motiver les enseignants à s'engager pleinement dans la PI. Cette observation est renforcée par Ndagijimana (2013), qui souligne le lien entre rémunération et motivation.

Comme l'ont montré les résultats de cette étude, les défis rencontrés dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration sont variés et interconnectés. Cette observation est corroborée par Mili (2014) qui montre que la mise en œuvre effective des nouvelles pratiques dans la classe reste un défi, en raison de contraintes organisationnelles et institutionnelles. Les témoignages et les résultats issus de la littérature soulignent la nécessité d'une approche systémique pour surmonter ces défis, y compris les formations continues.

### 8.3. Besoins en formation et accompagnement : Vers des solutions pour un développement professionnel efficace

Les résultats de cette étude mettent en évidence des besoins importants en formation et en accompagnement pour les enseignants dans le cadre de la pédagogie de l'intégration (PI). En effet, ces besoins, insuffisamment satisfaits, engendrent un climat d'incertitude et de frustration parmi les enseignants, compromettant non seulement leur développement professionnel, mais également la qualité de l'éducation offerte aux élèves. Par conséquent, il est impératif de proposer des solutions viables, soutenues par des recherches existantes, pour répondre efficacement à ces besoins et améliorer la mise en œuvre de la PI, un constat fait par (Kartika Chrysti Suryandari, et al., 2024).

Tout d'abord, concernant les besoins en formation continue, les enseignants expriment un besoin urgent de programmes adaptés à leurs réalités professionnelles. Les résultats appuient ceux de Suryandari, et al. (2024) qui soulignent qu'il existe un besoin de programmes de formation continue plus ciblés qui répondent spécifiquement aux défis uniques auxquels sont confrontés les éducateurs. L'adaptation de ces programmes aux besoins spécifiques des enseignants peut aider à surmonter les obstacles identifiés. Ces formations doivent aborder des aspects essentiels tels que la préparation des leçons, la conception des situations d'intégration, l'évaluation formative, la gestion de classes hétérogènes et l'intégration des technologies éducatives. Les recherches de Nitonde & Paquay (2011) et Ntwari (2019) confirment que la formation initiale des enseignants est souvent inadéquate pour faire face à ces défis, accentuant ainsi le besoin d'une formation continue ciblée et contextualisée.

En lien avec les résultats, il apparaît que les enseignants expriment un besoin croissant de formations pratiques adaptées à leur réalité quotidienne, notamment en ce qui concerne la gestion des classes hétérogènes et l'utilisation des technologies éducatives. Cela souligne

l'importance d'organiser des ateliers pratiques où les enseignants peuvent développer et tester des outils pédagogiques alignés sur les principes de la PI. Ces ateliers doivent inclure des modules sur la gestion de classe et l'évaluation selon la PI, comme recommandé par Black & Wiliam (2006) et Hattie (2009), qui rappellent que des outils bien conçus, associés à une formation pratique, permettent d'améliorer la confiance et l'efficacité des enseignants.

Comme l'ont souligné les participants à cette étude, il est crucial de noter qu'un suivi personnalisé est particulièrement important pour les enseignants qui rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre de la PI. Cela rejoint les travaux de Hattie (2009) qui montrent que l'accompagnement individualisé est efficace pour renforcer les compétences pédagogiques et la confiance des enseignants.

Cette étude a mis lumière l'importance des communautés pédagogiques pour faire face à certains défis qui minent le système éducatif. Il s'est révélé que, la collaboration entre pairs émerge comme une solution clé pour relever les défis de la pédagogie de l'intégration. Les enseignants pourraient grandement bénéficier de la création de réseaux d'apprentissage professionnel, comme ceux déjà établis par les enseignants du 4$^{è}$ cycle de l'ECOFO. Ces réseaux permettraient aux enseignants de partager leurs expériences et de s'entraider face à des défis communs. Ces observations sont en accord avec des recherches menées par Lafortune (2008), Annan et al. (2022), et Molokova (2023) qui soulignent que ces communautés d'apprentissage sont essentielles pour transformer les pratiques pédagogiques.

A l'heure actuelle, l'intégration des technologies éducatives est devenue essentielle dans un monde de plus en plus digitalisé. Toutefois, les résultats de cette étude montrent que de nombreux établissements scolaires, notamment ceux visités, sont mal équipés. Cela crée un fossé entre les enseignants ayant accès à des outils modernes et ceux qui en sont privés. La nécessité de ces technologies modernes est appuyée par Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) qui estiment que les technologies modernes améliorent l'enseignement et facilitent l'autoformation des enseignants grâce à des ressources en ligne. À cet égard, les résultats révèlent que de nombreux enseignants manquent d'accès à des ressources pédagogiques appropriées, comme le corroborent Barahinduka et al.(2018) qui soulignent également les défis rencontrés par les enseignants dans l'accès à des outils et des supports pédagogiques adéquats.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

En vue de la mise en œuvre efficace de la PI, les enseignants et leurs accompagnateurs expriment également un besoin de grilles d'observation adaptées pour évaluer les pratiques pédagogiques. L'inadéquation de ces outils limite la capacité des accompagnateurs à fournir des retours constructifs. Dans cette perspective, les recherches de Danielson (2007) et Mili (2014) insistent sur l'importance de concevoir des outils d'évaluation alignés sur les standards pédagogiques et les besoins spécifiques des enseignants. Ces grilles doivent être simples, pratiques et directement utilisables dans les contextes réels de classe.

Enfin, un soutien institutionnel fort a été jugé nécessaire pour répondre efficacement aux besoins des enseignants. Cela inclut non seulement des ressources financières et matérielles, mais aussi une meilleure formation des directeurs et inspecteurs, comme le suggèrent Leithwood & Jantzi (2024). Ces leaders éducatifs jouent un rôle central dans le développement professionnel des enseignants, mais ils sont souvent débordés et insuffisamment formés pour remplir cette mission. De plus, la valorisation de la profession enseignante est essentielle pour attirer et retenir des enseignants compétents et engagés, un constat également souligné par l'Unesco (2018). Les enseignants doivent être reconnus comme des acteurs clés du système éducatif et leurs efforts devraient être soutenus par des politiques cohérentes et durables.

En conclusion, les résultats de cette étude montrent qu'il est indispensable de répondre aux besoins en formation et en accompagnement des enseignants pour mettre en œuvre efficacement la pédagogie de l'intégration. Pour cela, des solutions concrètes doivent être adoptées, telles que des programmes de formation continue adaptés, la création de réseaux d'apprentissage collaboratifs, un meilleur accès aux technologies éducatives et un soutien institutionnel renforcé.

Dans le même ordre d'idées, il est essentiel que les établissements scolaires, les décideurs politiques et les acteurs éducatifs collaborent pour créer un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Comme le rappellent Guskey (2000), Lieberman & Miller (2008), le développement professionnel des enseignants est un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation et garantir la réussite des élèves.

### 8.4. Synthèse de la discussion des résultats

L'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI) constitue un enjeu crucial pour la qualité de l'éducation, particulièrement dans le contexte des écoles post fondamentales de la DPE BUBANZA. Les résultats de cette étude révèlent des dynamiques complexes et interconnectées, mettant en lumière les perceptions, défis, besoins et solutions nécessaires pour améliorer l'efficacité de cet accompagnement.

Tout d'abord, les perceptions des enseignants et des accompagnateurs s'accordent à confirmer que l'accompagnement actuel du développement professionnel des enseignants, au regard des exigences de la PI, n'est pas adapté. Bien qu'un consensus émerge sur l'importance du soutien professionnel pour renforcer l'engagement des enseignants et favoriser l'innovation pédagogique, de nombreux enseignants expriment une frustration face à un manque de ressources concrètes et à des formations initiales jugées insuffisantes. Ce fossé entre les attentes et la réalité souligne la nécessité d'une meilleure communication et d'une coordination renforcée entre les différents acteurs du système éducatif, un point également mis en avant par Mili (2021) et Timperley (2011).

Les défis rencontrés dans la mise en œuvre de la PI sont variés et profondément ancrés dans le contexte éducatif burundais. Comme l'a montré cette étude, le faible niveau de compétence des élèves en français, les conditions de travail inappropriées, la résistance au changement et l'inadéquation des contenus pédagogiques sont autant de facteurs qui entravent l'adoption des nouvelles pratiques.

En effet, les enseignants, confrontés à des classes surchargées et à un manque de matériel didactique, peinent à maintenir un niveau d'engagement élevé. De plus, la résistance au changement, souvent alimentée par un manque de formation et de soutien, exacerbe la difficulté de transition vers des méthodes pédagogiques innovantes. Ces obstacles, s'ils ne sont pas relevés, risquent de compromettre les efforts de mise en œuvre de la PI et d'engendrer une démotivation croissante parmi les enseignants, un constat également relevé par Hebblethwaite (2012) et Sebaganwa (2014).

Les besoins en formation et en accompagnement identifiés dans cette étude révèlent un besoin urgent d'initiatives concrètes et adaptées. Les enseignants réclament des programmes de

formation continue qui intègrent des situations concrètes rencontrées en classe, ainsi qu'un accompagnement personnalisé pour surmonter les difficultés spécifiques. La création de réseaux d'apprentissage, facilitant l'échange entre pairs, apparaît également comme une stratégie prometteuse pour renforcer le développement professionnel, comme le souligne Suryandari et al. (2024). Cependant, la mise en place de telles initiatives nécessite un soutien institutionnel fort et des ressources adéquates, qui font souvent défaut.

De façon globale, l'accompagnement du développement professionnel des enseignants dans le cadre de la pédagogie de l'intégration nécessite une approche systémique et collaborative. Pour que les efforts de mise en œuvre de la PI soient fructueux, il est impératif de répondre aux besoins de formation et de soutien des enseignants tout en améliorant les conditions de travail et en valorisant la profession enseignante. Les résultats de cette étude mettent en exergue l'importance d'un engagement collectif des différents acteurs éducatifs pour surmonter les défis identifiés et favoriser un environnement propice à l'apprentissage, comme l'indiquent également Hattie (2009) et Uwamariya & Mukamurera (2005).

Sans une transformation systémique et une attention soutenue aux besoins des enseignants, même les meilleures initiatives risquent de rester lettre morte, laissant élèves et enseignants dans une situation insatisfaisante. Cette recherche ouvre ainsi des pistes pour de futures réflexions et actions visant à améliorer la qualité de l'éducation au Burundi, en mettant l'accent sur l'accompagnement et le développement professionnel des enseignants, corroborant les résultats d'Ertmer et Ottenbreit-Leftwich (2010).

## CONCLUSION GENERALE ET SUGGESTIONS

Au cœur de cette recherche se trouvait **l'étude de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration** . Ce sujet est d'une grande importance, car un accompagnement efficace est essentiel pour garantir une éducation de qualité et répondre aux défis contemporains du système éducatif burundais.

Notre recherche s'est appuyée sur des objectifs et une méthodologie. La méthode qualitative , avec des entretiens semi-structurés, s'est révélée efficace, permettant de comprendre en profondeur les perceptions, les défis et les besoins des enseignants, plutôt que de confirmer, d'infirmer ou de nuancer des hypothèses préétablies. En conséquence, les objectifs de recherche ont été atteints.

Le premier objectif consistait à **explorer les perceptions des enseignants et des accompagnateurs concernant l'efficacité de l'accompagnement actue**l. Nous avons découvert que, bien que les enseignants reconnaissent l'importance de cet accompagnement, ils expriment des frustrations face à un manque de ressources concrètes et à des formations qui ne répondent pas toujours à leur réalité de classe. Les accompagnateurs, quant à eux, soulignent l'importance de leur rôle, mais font état de contraintes telles que le manque de temps et de ressources. Ils manquent également de formation spécialisée sur la pédagogie de l'intégration, car seuls les enseignants ont été formés, ce qui limite leur capacité à répondre efficacement aux attentes. Ces résultats montrent clairement que cet objectif a été atteint.

Le deuxième objectif visait à **cerner les défis et obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration**. Nous avons constaté divers obstacles, tels que le faible niveau de français des élèves, des conditions de travail difficiles, et la résistance au changement, entravent l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques. Les enseignants font face à des classes pléthoriques et à un manque de matériel, ce qui complique leur engagement envers la pédagogie de l'intégration. Pour surmonter ces défis, ils adoptent plusieurs stratégies, comme le travail en petits groupes et l'utilisation d'approches bilingues (français et kirundi).

L'autre défi relevé est lié à la technologie moderne. Malgré l'absence de ressources numériques formelles, certains enseignants utilisent leurs smartphones pour accéder à des informations pédagogiques. Ils s'investissent également dans des formations continues et pratiquent la

réflexion sur leurs méthodes, malgré un manque de temps et de motivation. Cela souligne que cet objectif a également été atteint.

Le troisième objectif consistait à **identifier les besoins en formation et en accompagnement**. Les résultats ont montré que les enseignants nécessitent des programmes de formation continue adaptés à leurs réalités quotidiennes. Ils expriment un besoin pressant de formations ciblées qui répondent aux défis spécifiques rencontrés dans leur pratique pédagogique. Ils recherchent également des occasions d'échange et de collaboration en réseaux d'apprentissage pour partager leurs expériences.

De plus, la diversité des niveaux de compétence des élèves exige des formations intégrant des méthodes d'enseignement différenciées, permettant à chaque enseignant d'ajuster ses pratiques en fonction des besoins de sa classe. Il est également essentiel que les enseignants développent des compétences dans la préparation et la dispense des leçons selon la pédagogie de l'intégration, ainsi que dans l'évaluation des situations d'intégration efficaces. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement structuré et pertinent pour soutenir un développement professionnel efficace. Ainsi, cet objectif a également été atteint.

Le quatrième objectif, qui était de **proposer des pistes de solutions pour améliorer l'accompagnement**, a également été exploré. Nous avons identifié plusieurs stratégies, notamment la mise en place de formations pratiques et contextualisées, l'organisation d'ateliers collaboratifs, et la création de réseaux d'apprentissage. L'accompagnement personnalisé est jugé crucial pour ceux rencontrant des difficultés, tandis que le développement de partenariats avec des institutions locales pourrait offrir un soutien continu. Ainsi, l'accès aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) est fondamental pour enrichir le soutien pédagogique et faciliter l'application de la pédagogie de l'intégration.

La nécessité de réviser les dispositifs d'évaluation et les programmes de formation initiale a été également soulignée pour mieux préparer les futurs enseignants. Les résultats de cette recherche invitent tous les partenaires éducatifs à s'engager activement dans l'amélioration des conditions d'accompagnement des enseignants. De même, cet objectif a été atteint avec succès.

Étant donné que tous ces objectifs spécifiques ont été atteints, nous pouvons affirmer que l'objectif général de notre recherche a également été réalisé. En effet, nous avons étudié comment se déroule le processus d'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. Les résultats révèlent que cet accompagnement nécessite une approche systémique, prenant en compte les besoins des enseignants tout en favorisant une collaboration renforcée entre tous les acteurs du système éducatif. Cependant, bien que des efforts soient en cours, il reste beaucoup à faire pour améliorer l'accompagnement et la formation des enseignants au Burundi.

Nous ne saurions pas terminer sans présenter certaines limites de cette étude. Le nombre restreint d'entretiens et de participants peut limiter la généralisation des résultats au système éducatif burundais. De plus, la recherche se penche principalement sur les perceptions des enseignants et des accompagnateurs. Faute de temps, elle n'a pas touchée les perceptions des élèves. Enfin, le contexte spécifique des écoles de la DPE BeUBANZA peut entraver la transférabilité des conclusions à d'autres régions. Nous invitons d'autres chercheurs intéressés par le développement professionnel des enseignants à explorer des aspects complémentaires, tels que les perceptions de la PI par les élèves et l'impact de l'accompagnement sur les résultats d'apprentissage des élèves.

Vu les défis auxquels font face les enseignants, il convient de souligner que tous les partenaires de l'éducation doivent conjuguer leurs efforts pour améliorer l'accompagnement de leur développement professionnel. Des suggestions pour renforcer cette collaboration incluent le développement de formations continues adaptées, la mise en place de mécanismes de soutien institutionnels, et la création de réseaux d'apprentissage. Grâce à ces initiatives, il sera possible d'améliorer significativement la qualité de l'éducation au Burundi et d'assurer un meilleur soutien au développement professionnel des enseignants.

A l'issue de cette étude, quelques suggestions ont été émises.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**Suggestions**

- **Au ministère de l'éducation ; nous suggérons de (d')** :

- Garantir la formation continue des enseignants;
- Impliquer les enseignants dans la conception des modules de formation et dans l'élaboration des nouvelles réformes éducatives.

- **Aux directeurs d'écoles ; nous proposons de :**

- Faire un suivi régulier du personnel enseignant pour favoriser leur perfectionnement continu ;
- Créer des réseaux d'apprentissage au sein de l'établissement pour encourager la collaboration et le partage de bonnes pratiques entre enseignants ;

- **Aux formateurs et experts en éducation ; nous suggérons de (d'):**

- Effectuer d'abord une analyse des besoins des enseignants afin de concevoir des programmes de formation adaptés à leurs spécificités et aux contextes dans lesquels ils exercent;
- Mettre à disposition des enseignants du coaching et du mentorat pour apporter un soutien individualisé, en observant et en donnant des retours constructifs sur la pratique pédagogique;
- Doter les enseignants d'accompagnateurs bien formés, ayant un calibre supérieur ou égal à celui des enseignants qu'ils accompagnent;
- Renforcer la formation continue des enseignants pour améliorer leur maîtrise de la pédagogie de l'intégration (PI) ;
- Assurer un meilleur accès aux ressources pédagogiques et au matériel didactique.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

- **Aux universités et institutions de formation des enseignants ; nous suggérons de (d') :**

- Adapter les programmes de formation initiale aux exigences contemporaines et proposer des modules de formation continue qui soient directement liés aux pratiques pédagogiques actuelles.
- Collaborer avec les écoles pour établir un lien concret entre la théorie et la pratique ;
- Intégrer des projets de recherche appliquée sur les pratiques pédagogiques innovantes, afin de développer des programmes de formation basés sur des données probantes et des expériences réussies sur le terrain.

- **Aux inspecteurs de l'éducation ; nous recommandons de (d')** :

- Évaluer régulièrement les initiatives de développement professionnel et fournir un feedback constructif sur les pratiques pédagogiques ;
- Visiter les écoles pour travailler directement avec les enseignants, notamment ceux réticents à la nouvelle pédagogie ;
- Inviter des enseignants expérimentés à partager leurs pratiques lors de journées pédagogiques.

- **Aux enseignants ; nous proposons de:**

- S'engager activement dans leur développement professionnel en participant à des formations et en utilisant les TIC pour l'autoformation ;
- Collaborer avec leurs pairs pour partager des expériences et des ressources, afin d'enrichir leurs pratiques pédagogiques.

- **Aux élèves ; nous suggérons de:**

- Participer à des cours de soutien en français et utiliser des ressources multimédias tout en pratiquant l'expression orale à travers des débats et des discussions ;

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

- Former des clubs d'apprentissage des langues avec l'aide de leurs enseignants pour favoriser l'entraide**.**

➢ **Aux parents et à toute la communauté éducative ; nous invitons à** :

- Assister aux réunions d'information et aux ateliers organisés par l'école pour mieux comprendre l'importance du développement professionnel des enseignants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abaterusso, A. D. (2012). *La formation et les formateurs face au changement : Mobilisation originale de stratégies d'accompagnement*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Altet, M. (2000). *L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante.* Formes et dispositifs de la professionnalisation. Recherche et formation, 25–41.

Annan, B., Wootton, M., & Westrupp, M. (2022). La collaboration à l'école : L'exemple de la Nouvelle-Zélande - Aotearoa (H. Bréant, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *90*, Article 90.

APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources). (2020). *Analyse des pratiques enseignantes au Burundi*. AUF.

Koonkongsatian, A. (Réalisateur). (2017). *The Role of Administrative Support in the Retention of Special Education Teachers* [Enregistrement vidéo]. Dominican University of California.

Aubret, J. (2009). Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. *Recherche et formation*, *62*, Article 62.

Barahinduka, É., Ndayizeye, J., Ndovori, R., & Ndikuriyo, E. (2018). Usage des TIC par les enseignants et les inspecteurs dans les activités d'enseignement et de supervision. *L'Analyste topique*, *1*(12), Article 12.

Barahinduka, É., Voulgre, E., & Baron, G.-L. (2015, février 26). *Supervision pédagogique au Burundi : Le cas de trois provinces du Nord*. Adjectif.net.

Bélair, L. M., Vivegnis, I., & Lafrance, J. (2015). Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *31*(1), Article 1.

Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, *80*(1), 66-71.

Bernatchez, J. (2017). *Le travail accéléré : Le cas des directions d'établissements du Québec. CRIRES*.

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., & Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *31*(2), Article 2.

Biémar, S., Quinting, B., & Bragard, I. (2023). Soutenir le développement professionnel des enseignants en haute école par la recherche : Analyse d'un dispositif d'appel à projets interne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *39*(2), Article 2.

Black, P., & Wiliam, D. (2006). *Assessment and Classroom Learning : Assessment in Education : Principles, Policy & Practice : Vol 5, No 1*. Taylor & Francis.

Blaevoet, J.-P. (2006). PAUL Maela (2004). L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique. *Recherche et formation*, *52*, Article 52.

Boucher, L.-P., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec ; Saint-Nicolas, Québec : Distribution de livres, Univers.

Boutinet, J.-P. (2007). Introduction. L'accompagnement dans tous ses états. In *Penser l'accompagnement adulte* (p. 5-16). Paris: Presses Universitaires de France.

Brodeur, N., & Cool, J. (2019). *CADRE21 : Un modèle québécois de développement professionnel reconnu pour l'ensemble des enseignants francophones*. Ludomag.

Burns, M. (2022). *Comment éviter les pièges des programmes de coaching financés par les bailleurs de fonds | Blog | Partenariat mondial pour l'éducation*. https://www.globalpartnership.org/fr/blog/comment-eviter-les-pieges-des-programmes-de-coaching-finances-par-les-bailleurs-de-fonds

Burns, M., & Buse, B. (2024). *Améliorer le développement professionnel : 5 changements attendus par les enseignants*. https://www.globalpartnership.org/fr/blog/ameliorer-le-developpement-professionnel-5-changements-attendus-par-les-enseignants

Charbonneau. (2019). *L'accompagnement du développement pédagogique des enseignants : Proposition d'un cadre | Pédagogie*. https://pedagogie.uquebec.ca/veille/laccompagnement-du-developpement-pedagogique-des-enseignants-proposition-dun-cadre

chard, D. (2004). *Toward a Science of Professional Development in Early Reading Instruction*. ResearchGate.https://www.researchgate.net/publication/248941734_Toward_a_Science_of_Professional_Development_in_Early_Reading_Instruction

Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 46*(2), 61-84. Paris: Armand Colin.

Colcanap, P. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Les Cahiers pédagogiques*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/en-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles/

Conseil supérieur de l'éducation au Québec. (2014). *Développement professionnel, collaboration et accompagnement en enseignement*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Cool, J., Pelchat, M., & Stasse, S. (2020). CADRE21 : Un modèle québécois de développement professionnel reconnu et accessible pour tous les enseignants francophones. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 17*(1), 76-83. Université de Laval.

Couture, C., & Charest, M. (1997). *Pistes pour un accompagnement fructueux*. Québec : Éditions de l'Université de Laval.

Cros, F. (2009). Accompagner les enseignants innovateurs : Une injonction ? *Recherche et formation, 62,* Article 62. Paris: Armand Colin.

Bulinda, D. M. (Réalisateur). (2018). *The Theoretical Narrative in Educational Administration* [Enregistrement vidéo]. LAP LAMBERT Academic Publishing. https://typeset.io/papers/the-theoretical-narrative-in-educational-administration-3otsumac47

Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice : A Framework for Teaching*. Alexandria, VA : ASCD.

Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series*. London: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group., Inc.

Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 177-185. PUL (Presses de l'Université Laval).

Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (1996). Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. De Boeck Université.

Delobbe, A.-M. (2023). Point de vue des directions et des directions adjointes d'établissement du réseau scolaire public québécois sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première vague de la COVID-19. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.

Djibo, F., & Gauthier, C. (2017). L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : Lecas du Burkina Faso. *Formation et profession*, *25*(2), 35.

Dubar, C. (1992). *Formes identitaires et socialisation professionnelle*. Paris: Armand Colin.

Dubar, C. (2010). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition). Paris: Armand Colin.

Dubé, F., Ouellet, C., Moldoveanu, M., & Dufour, F. (2020). Introduction au dossier-Formation et accompagnement du personnel scolaire pour favoriser la réussite des élèves ayant des besoins particuliers. *Formation et profession*, *28*(1), 3.

Enabel. (2020). *Education : Pour un apprentissage pertinent, efficace et équitable à l'enseignement post-fondamental général et pédagogique.* Bujumbura: Burundi.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change : How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284.

Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The Teacher Career Cycle : Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*. Allyn and Bacon.

Festinger, L., & Katz, D. (1974). *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*. Paris: PUF.

Garcia, L. (2011). *Analyse de sa pratique et Identité professionnelle*. Le Portail de l'Analyse des Pratiques. https://www.analysedespratiques.com/analyser-sa-pratique-professionnelle/

Goffard, M. (2002). *Roegiers X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris-Bruxelles: De Boeck Université*.

Gorospe, J. D., & Edaniol, E. C. (2022). Resistance to Change and Work Engagement of the Faculty of Occidental Mindoro State College, Philippines. *Journal of Practical Studies in Education*, *3*(4), 1-8.

Goudeseune, D. (2024). Différentes formes de développement professionnel pour les enseignants [Substack newsletter]. *Par temps clair*. https://partempsclair.substack.com/p/differentes-formes-de-developpement

Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, *7*(4), 4-19.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.

Hattie, J. (2009). The Black Box of Tertiary Assessment : An Impending Revolution. *Higher Education*.

Hebblethwaite, B. (2012). French and underdevelopment, Haitian Creole and development : Educational language policy problems and solutions in Haiti. *Journal of Pidgin and Creole Languages, 27*(2), 255-302.

Huard, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *46*(2), 85-110.

Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005). *The Advancement of Learning Building the Teaching Commons. San Francisco, CA Jossey-Bass.*

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.

IH2EF. (2023). *Accompagner les changements en EPLE (2023-2024)*. IH2EF. https://www.ih2ef.gouv.fr/accompagner-les-changements-en-eple-2023-2024

IWACU. (2022). *Journée mondiale des enseignants : Des professeurs d'universités au Burundi face à moults défis*. Bujumbura: Burundi.

Schwille, J. , Dembéléen, M., & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Unesco : Editions de l'Unesco.

Justi, R., & Driel, J. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education, 22*, 437-450.

Suryandari, K. C., Rokhmaniyah, R., Wahyudi, W., & Suryandari. (2024). *Perspectives of Students and Teachers Form Continuing Professional Development : Challenge And Obstacle*. *16*(2).

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (3rd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Lafortune, L. (2008). *Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lanaris, C., & Dumouchel, M. (2015). Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.5 n°11*.

Legendre, M.-F (last). (2008). *La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier , & N. Tutiaux-Guillon, Compétences et contenus : Les curriculums en questions (pp. 27-50). Bruxelles : De Boeck.*

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2024). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *ResearchGate*. https://doi.org/10.1108/09578230010320064

Léon, A., & Jacqueline, C. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale.* Paris : PUF.

Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities : Improving Teaching and Learning by*. https://digitalcommons.usm.maine.edu/facbooks/147/

Lund, S., & Jaldemark, J. (2024). *Supporting small remote school teachers' professional development through networked learning designs*. https://doi.org/10.54337/nlc.v14i1.8052

Majoni, C. (2017). Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *European Journal of Education Studies*.

Marais, P. (2016). "We can't believe what we see" : Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education, 36*(2), 01-10.

Marc, J. (2014). *Le recours aux formations à distance (e.learning) dans la formation professionnelle des salariés. Présentation, influence sur les acteurs et éléments de vigilance. Paris : INRS.*

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 155,* Article 155.

Martineau, S. (2013. Propos sur le monde : Le concept de « développement professionnel » en enseignement. *Propos sur le monde*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

http://propossurlemonde.blogspot.com/2013/10/le-concept-de-developpement.html

Maubant, P., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mili, A. (2014). La formation des enseignants et transformation des pratiques d'enseignement : Cas de la formation en pédagogie de l'intégration. *The Journal of Quality in Education, 4*(5), 17.

Mili, A. (2021). Les enjeux de la formation continue des enseignants dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) au Maroc. *The Journal of Quality in Education*.

Molokova, A. (2023). Scientific and methodological support for teachers' methodological associations : From modeling to implementation. *Pedagogičeskij Imidž, 17*(4), 538-547.

Mucchielli, A. (2004). *Recherche qualitative et production de savoirs*. Québec, UQAM (Université du Québec à Montréal).

Muller, F. (2017). *Des enseignants qui apprennent ce sont des élèves qui réussissent : Le développement professionnel des enseignants(Vol. 320 )*. Paris: Éditions ESF.

Ndagijimana, J.-B. (2013). *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda*.

Nduwingoma, P., Ntwari, I., & Ntahonkiriye, M. (2020). *Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi*. Institut de pédagogie appliquée, Université du Burundi.

Ngoya, J. (2012). *Quels sont les modèles théoriques les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire ? Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal.*

Nitonde, F., & Paquay, L. (2011). *Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi*. Éducation et formation, 143–164.

Nkurunziza, D. (2021). *La formation continue contribue à améliorer la qualité des enseignements*. https://rtnb.bi/fr/art.php?idapi=5/0/93

Ntwari, I. (2018). *Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4ème cycle de l'École Fondamentale au Burundi (Élèves de 12 à 15 ans).* [Phdthesis, Université de Lyon].

Ntwari, I. (2019). *Représentations professionnelles des enseignants sur leurs formations : Étude menée auprès des enseignants de l'école primaire du Burundi* -.

https://www.amazon.fr/Repr%C3%A9sentations-professionnelles-enseignants-leurs-formations/dp/6138456254

Ntwari, I. (2021). *Les formations continues des enseignants au Burundi : Entre attentes et acquis des enseignants à l'enseignement de base | Acfas*. https://www.acfas.ca/evenements/congres/88/contribution/formations-continues-enseignants-au-burundi-entre-attentes

Ntwari, I., & Bécu-Robinault, K. (2021). Mobilisation des connaissances professionnelles des enseignants dans la préparation et la mise en oeuvre des cours de mathématiques à l'école fondamentale au Burundi. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *29*(2), 1-16.

Nyandwi, V. (2023). RAIFFET2008 Éducation technique, formation professionnelle et promotion sociale au Burundi. *RAIFFET*.

OCDE. (2024). *Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation*. Paris: OCDE.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 1. Choisir une approche d'analyse qualitative. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 4e éd.* (p. 13-33). Paris : Armand Colin.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:117989

Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, *62*, Article 62.

Pelissier, C. (2020). Développement de l'accompagnement des enseignants universitaires à l'ère du Web 2.0 : Retours d'expériences des référents numériques. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4), 1-12.

Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec).

Pineau, G. (1998). *L'accompagnement en formation : De l'avant-naissance à l'après-mort*.

République du Burundi. (2018). *Plan Transitoire de l'Education au Burundi 2018-2020*. Bujumbura: Burundi

République du Burundi. (2017). Décret n°100/020 du 7 février 2017 portant fixation des Curricula de l'enseignement post-fondamental général, pédagogique et technique – Présidence de la République du Burundi. Bujumbura: Burundi.

Richard, M. (2018). *Principes – Développement professionnel efficace*. Québec: Presses de l'Université du Québec. https://developpementprof.teluq.ca/principes/#princ5

Richard, M., & Baillargeon, M. (2019, mars 26). *Les principes d'efficacité du développement professionnel en éducation*. CTREQ - RIRE.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *La formation continue des enseignants : Synthèse des connaissances*. CTREQ - RIRE.

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : Une identité professionnelle à développer*. Laval: Presses de l'Université de Laval.

Roegiers, X. (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés. Bruxelles: De Boeck Supérieur.*

Roegiers, X. (2011a). Chapitre 2. La Pédagogie de l'Intégration : Ce qu'elle propose. In *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire* (p. 55-74). De Boeck Supérieur.

Roegiers, X. (2011b). Chapitre 7. Organiser et planifier les apprentissages. In *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire* (p. 203-222). De Boeck Supérieur.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation*, *62*, Article 62.

Roquet, P. (2014). Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel en éducation et formation. *Recherche et formation*, *75*, Article 75. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2202

Rosella Nave. (2023). Administrative Support System. *Handbook of Open, Distance and Digital Education*, 861-880.

Rousseau, N. (2020). Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : Vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, 28*(1), 5-19.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing : The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Savoie-Zajc, par : L., Dionne, L., & D, P. (2014, novembre 24). *Des sciences en action*. Le Réseau ÉdCan.

Sebaganwa, A. (2014). *Introduire les situations complexes dans l'enseignement des sciences au cycle primaire : Quel impact sur les résultats des élèves en termes d'efficacité et d'équité ? Expérience menée au Rwanda*. Thèse de Doctorat, Université catholique de Louvain.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn : A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257-271.

St-Germain, M., & Labillois, D. (2016). *Cinq gestes pour bien accompagner le changement*.

Tali, F., & Marcel, J.-F. (2019). *Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : Étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 14(1), 19-32.

https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2017-v14-n1-ritpu04557/1059577ar/

Tardy, S., Canvel, A., Maestacci, V., Lhermet, P., & Gauthier, R.-F. (2018). *La formation continue des enseignants du second degré : De la formation continue au développement professionnel et personnel* [E]. Paris: Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

Timperley, H. (2011a). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 174,* 31-40.

Timperley, H. (2011b). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 174,* Article 174.

Unesco. (2018). *La Question enseignante au Burundi : Mise à jour de l'étude de 2012 orientée par l'Agenda 2030-UNESCO Bibliothèque Numérique*.

Unesco. (2023). *Développement professionnel continu des enseignants et des chefs d'établissement : Analyse des données clés pour une éducation de qualité en Afrique subsaharienne | International Institute for Capacity Building in Africa*.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.

Vincent, C. (2020). *L'accompagnement de la collaboration entre enseignants et chercheurs*. iversité, 197, 1-15. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2020_num_197_1_8325

Walker, K. (Réalisateur). (2020). *The Role of School Administrators in the Induction and Mentoring of Early Career Teachers* [Enregistrement vidéo]. https://doi.org/10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.659

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Actes du Colloque Bilan et Prospectives de la Recherche Qualitative*, *3*, 243-272.

Woodside, F. (2017). Improving Adaptation for 1st Year Business Students from Diverse Learning Environments. *DEStech Transactions on Social Science, Education and Human Science*.

Yi-Qing Wang & Kong Siu-Cheung (Réalisateurs). (2024). *The impact of school support for professional development on teachers' adoption of student-centered pedagogy, students' cognitive learning and abilities : A three-level analysis* [Enregistrement vidéo]. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105016

Zihalirwa, J., Frenay, M., & Bédard, D. (2023). L'accompagnement des stages en formation initiale des enseignant·e·s du primaire en RDC. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *69*, Article 69.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

Zolotareva, A. V., Bayborodova, L. V., Gruzdev, M. V., & Kharisova, I. G. (2023). *Assurer l'unité du système fédéral d'accompagnement scientifique et méthodologique au développement professionnel du personnel enseignant : Opportunités et risques | Zolotareva | Éducation et sciences*.

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

# ANNEXES

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**Annexe I. Présentation et consigne**

Bonjour Madame, Monsieur.

Je m'appelle Anitha NDAYIKEZA, étudiante en master à l'Université du Burundi, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Je suis en train de réaliser **un travail de recherche** sur « ***l'accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration*** ».

L'objectif de cet entretien est de recueillir des informations sur les perceptions, défis et besoins, ainsi que de proposer des pistes de solutions pratiques et adaptées pour améliorer l'accompagnement du développement professionnel des enseignants burundais, en particulier ceux des écoles post-fondamentales, dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration (PI). Les réponses fournies seront précieuses pour établir des solutions adaptées afin de bien accompagner les enseignants du post-fondamental dans l'utilisation efficace de la PI. Vos réponses seront précieuses pour la mise en place de solutions adaptées pour bien accompagner les enseignants du post-fondamental dans l'utilisation efficace de la pédagogie de l'intégration. Afin de saisir fidèlement toutes les informations sans rien modifier, je vais me servir de cet appareil enregistreur. Avant de commencer, je tiens à souligner que votre participation à cet entretien est volontaire et que vous pouvez arrêter à tout moment. Celui-ci n'excéderait pas 1 heure éventuellement. Cet entretien est anonyme et vos réponses ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Je vous en remercie.

**Anitha NDAYIKEZA**

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**Annexe II. Guide d'entretien pour les enseignants**

**I. Identification ou caractéristiques de l'interviewé**

- Code de l'enseignant :
- Ancienneté :
- Formation initiale :
- Diplôme :
- DCE :
- Ecole :
- Cycle d'enseignement :
- Classe :
- Nombre d'élèves :
- Discipline(s) enseignée(s):

**II. Guide d'entretien proprement dit**

1. **Perceptions des enseignants sur l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel au regard des exigences de la PI**
   - **a)** Depuis combien d'années utilisez-vous la PI ?
   - **b)** Pourquoi la PI a été introduite au post fondamental ?
   - **c)** Qu'est-ce qu'un enseignant professionnel et comment on le devient ?

- **Efficacité de l'accompagnement du développement professionnel :**

a) Avez-vous déjà bénéficié d'un accompagnement professionnel ? Si oui, de la part de qui ?
b) Les outils d'accompagnement utilisés sont –ils suffisants et adéquats ?
c) L'accompagnement professionnel reçu vous permet-il de bien répondre aux exigences de la PI ?
d) Quels sont les changements dans vos pratiques pédagogiques ou dans vos attitudes depuis que vous avez bénéficié d'un accompagnement du développement professionnel ?
e) Etes- vous capables d'élaborer des bonnes situations d'apprentissage et d'intégration ? Sinon, qu'est-ce qui manque ?
f) Avez-vous développé la capacité d'auto-évaluation ?
g) Partagez-vous vos ressources et vos idées avec vos collègues ?
h) L'accompagnement du développement professionnel a-t-il influencé votre confiance et votre motivation en tant qu'enseignant dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

- **Attitudes et perceptions :**
    a. Quelles sont vos attitudes vis-à-vis de la pédagogie de l'intégration et de l'accompagnement professionnel ?
    b. Comment cela influence-t-il vos pratiques pédagogiques ?
    c. Dans quelle mesure votre autoformation pourrait contribuer à l'amélioration de vos pratiques pédagogiques ?
    d. Quelles sont les formes de l'accompagnement du développement professionnel qui vous semblent les plus bénéfiques pour soutenir votre pratique pédagogique?

**2. Défis et obstacles auxquels sont confrontés les enseignants dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration**

a) Quels sont les principaux défis auxquels vous êtes confronté(e) dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?
b) Pouvez-vous expliquer comment ces défis affectent vos pratiques pédagogiques ?
c) Comment transformez-vous ces défis en opportunités ?
d) Quels obstacles spécifiques rencontrez-vous dans votre travail quotidien pour appliquer la pédagogie de l'intégration ?
e) Quelles stratégies adoptez-vous pour surmonter ces obstacles?

**3. Besoins liés à la formation et à l'accompagnement du développement professionnel des enseignants pour la mise en œuvre de la Pédagogie de l'intégration**

a) Dans quels domaines avez-vous besoin de soutien pour approfondir vos connaissances et vos compétences dans le cadre de votre développement professionnel ?
b) Quelles compétences pédagogiques ou connaissances vous semblent-elles essentielles pour améliorer vos pratiques de classe?
c) Quels types de supports vous seraient-ils utiles dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?
d) Comment évaluez-vous actuellement votre propre développement professionnel dans le contexte de la pédagogie de l'intégration ?

**4. Pistes de solution pour développer des modalités d'accompagnement efficaces visant à soutenir le développement professionnel continu des enseignants**

a) Que proposeriez-vous pour améliorer l'accompagnement du développement professionnel continu dans le contexte de la pédagogie de l'intégration ?

b) Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour renforcer l'accompagnement professionnel des enseignants dans le contexte de la pédagogie de l'intégration?
c) Quelle est la part de la recherche dans l'amélioration des pratiques pédagogiques ? Dans quelle mesure trouvez-vous cela pertinent et utile ?

- ❖ Y aurait-t-il des points supplémentaires que vous souhaitez aborder ou des recommandations concernant l'accompagnement du développement professionnel continu des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?

**Annexe III**. **Guide** d'entretien **pour les Directeurs (ou préfets des études) d'écoles**

**I. Identification ou caractéristiques de l'interviewé**

- Code du Directeur:
- Ancienneté :
- Formation initiale :
- Diplôme :
- DCE :
- Ecole :

**II. Guide d'entretien proprement dit**

**1. Perceptions de l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel :**

a) Avez-vous été enseignant (e) ? Si Oui, pendant combien d'années ?
b) Avez-vous déjà suivi des formations en accompagnement professionnel continu des enseignants ?
c) Sentez-vous suffisamment outillé pour mieux répondre aux besoins des enseignants en accompagnement professionnel ?
d) Est-ce que l'accompagnement des enseignants se fait dans votre école ? Si oui, comment et par qui ?
e) D'après vous, dans quelle mesure pensez-vous que l'accompagnement actuel répond aux exigences de la nouvelle approche méthodologique de la pédagogie de l'intégration?
f) Quelles sont les perceptions des enseignants, selon votre observation, sur l'efficacité de l'accompagnement actuel ?
g) Comment les enseignants s'y prennent-ils?
h) Les enseignants sont-ils engagés pour leur développement professionnel ? Sinon, qu'est-ce qui manque ?

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**2. Défis et obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration :**

a) Quels sont les principaux défis auxquels font face les enseignants du post-fondamental lors de la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?
b) Comment ces défis affectent-ils les pratiques pédagogiques ?
c) Les enseignants sont-ils capables de transformer ces défis en opportunités ?
d) Selon votre expérience, quels obstacles spécifiques avez-vous identifiés dans le travail quotidien des enseignants pour bien appliquer la pédagogie de l'intégration ?
e) Quelles stratégies les enseignants adoptent-ils pour surmonter ces obstacles?

**3. Besoins de formation et d'accompagnement professionnel des enseignants :**

a) Quels sont les besoins de formation et d'accompagnement professionnel que vous avez identifiés chez les enseignants du post-fondamental pour la mise en œuvre efficace de la pédagogie de l'intégration ?
b) Quels sont les supports qui pourraient être mis en place pour répondre aux besoins de formation des enseignants dans le contexte de la pédagogie de l'intégration ?
c) D'après-vous, de quelles compétences professionnelles un enseignant aurait-il besoin pour bien répondre aux exigences de la PI ?
d) Quels types d'accompagnement professionnel dont :
    a. Les enseignants ont-ils besoin ?
    b. Les Directeurs d'écoles ont-ils ?
e) Quels types de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles des enseignants avez-vous besoin en accompagnement du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation ?

**4. Propositions de solutions pour un accompagnement efficace :**

a) Quelles sont vos suggestions pour développer des modalités d'accompagnement efficaces visant à soutenir le développement professionnel continu des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?
b) Qu'est-ce qui pourrait être mis en place pour renforcer l'accompagnement professionnel des enseignants et faciliter la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?
**c)** Comment envisagez-vous le rôle de l'école ou de l'institution dans l'accompagnement du développement professionnel continu des enseignants du post-fondamental ?
d) Quelle est la part de la recherche dans l'amélioration des pratiques pédagogiques ? Dans quelle mesure trouvez-vous cela pertinent et utile ?

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

- ❖ Y aurait-t-il des points supplémentaires que vous souhaitez aborder ou des recommandations concernant l'accompagnement du développement professionnel continu des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?

**Annexe IV. Guide d'entretien pour les inspecteurs**

**I. Identification ou caractéristiques de l'interviewé**

- Code de l'inspecteur:
- Fonction :
- Ancienneté :
- Formation initiale :
- Diplôme :

**II. Guide d'entretien proprement dit**

**1. Compréhension de l'accompagnement du développement professionnel :**

- Qu'entendez-vous par l'accompagnement du développement professionnel des enseignants dans le contexte des écoles post fondamentales burundaises ?
- Comment percevez-vous le rôle des accompagnateurs/ inspecteurs d'enseignants dans ce processus ?
- Comment les enseignants du post-fondamental sont-ils soutenus dans l'application de la pédagogie de l'intégration ? Quels sont les services d'accompagnement disponibles pour les enseignants ?

**2. Perception de l'efficacité de l'accompagnement dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration:**

- D'après vous, dans quelle mesure pensez-vous que l'accompagnement actuel répond aux exigences de la nouvelle approche méthodologique de la pédagogie de l'intégration?
- Pouvez-vous partager des exemples concrets de bonnes pratiques observées ou de succès rencontrés dans ce domaine ?
- Quelles sont les perceptions des enseignants du post-fondamental concernant l'efficacité de l'accompagnement du développement professionnel continu par rapport aux exigences de la pédagogie de l'intégration ? Quels sont les points forts et les points faibles de ces accompagnements selon vous ?

***Accompagnement du développement professionnel des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration***

**3. Défis et obstacles rencontrés par les enseignants du post-fondamental :**

- Quels sont, selon vous, les principaux défis et obstacles auxquels les enseignants du post-fondamental font face lorsqu'ils mettent en œuvre la pédagogie de l'intégration ?
- Pourriez-vous donner des exemples spécifiques de difficultés rencontrées par les enseignants dans l'application de cette approche méthodologique ?
- Quelles stratégies les enseignants adoptent-ils pour surmonter ces obstacles?

**4. Besoins de formation et d'accompagnement :**

- Quels sont les besoins de formation et d'accompagnement que vous identifiez chez les enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?
- Dans quels domaines pensez-vous que les enseignants et les accompagnateurs d'enseignants pourraient avoir besoin de renforcer leurs compétences ou de bénéficier d'un soutien supplémentaire ?
- Selon vous, quels supports seraient-ils les plus pertinents pour répondre aux besoins de formation des enseignants dans le contexte de la pédagogie de l'intégration ?
- Comment évaluez-vous actuellement le développement professionnel des enseignants du post-fondamental en ce qui concerne la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration ?

**5. Proposition de pistes de solution :**

- Avez-vous des suggestions ou des idées pour développer des modalités d'accompagnement efficaces visant à soutenir le développement professionnel des enseignants ?
- Pouvez-vous partager des recommandations concrètes basées sur votre expérience ou sur des exemples de bonnes pratiques observées ?
- Comment envisagez-vous votre rôle en tant qu'accompagnateur/inspecteur dans le soutien du développement professionnel continu des enseignants du post-fondamental
- Quelle est la part de la recherche dans l'amélioration des pratiques pédagogiques ? Dans quelle mesure trouvez-vous cela pertinent et utile ?

❖ Avez-vous des questions supplémentaires ou des informations complémentaires à partager concernant l'accompagnement du développement professionnel continu des enseignants du post-fondamental dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration?