ISSN: 2992-1228 & EISSN: 2992-1287 https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/951

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction

Empirical posture and pedagogical tutoring:

What articulations for the professionalization of internship supervisors in the malagasy educational context?

Randrianandrasana, Jacques Stancelat
Université d'Antsiranana – Madagascar
École Doctorale LALICE-DM
jacquesstancelatr@yahoo.fr
0009-0001-1098-5400

Manorohanta, Cécile Marie Ange
Université d'Antsiranana – Madagascar
FLSH
cmanoroh@gmail.com
0009-0001-5886-3592

Rasoanantenaina, Aimeline
Université d'Antsiranana – Madagascar
FLSH
aimeline.rasoanantenaina@gmail.com
009-0009-0561-8145

Highlights

Empirical tutoring shapes internship supervision practices.
Spontaneous mentoring supports trainee teachers in Sambava.
Malagasy-French multilingualism influences pedagogical guidance.

To cite this paper: Randrianandrasana, Jacques Stancelat, Manorohanta, Cécile Marie Ange & Rasoanantenaina, Aimeline. (2026). Posture empirique et tutorat pédagogique : quelles articulations pour la professionnalisation des maitres de stage dans le contexte éducatif malagasy ? *Revue de Didactique, Linguistique et Traduction*, 4(1), pp. 68-77. **DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.21141151**

Informations

Recieved
30/11/2025

Accepted
07/05/2026

Published
30/06/2026

Keywords

Tutoring
Traineeship
Multilingualism
Reflexivity
CRINFP
Sambava

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction publish under la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International.

Abstract

At the CISCO in Sambava, educational support for trainees is implemented as an empirical and relational practice. Through the use of informal observations, experiential advice, descriptive feedback, and supportive interactions, internship supervisors who have not received formal training in mentoring develop a tutorial approach that serves to guide, reassure, correct, and transmit professional knowledge. This study, conducted in Sambava between April and October 2024, adopts an ethnographic perspective combined with an analysis of professional practices. The analysis is based on observations of 10 complete internship sessions, 10 semi-structured interviews, and questionnaires completed by 5 internship supervisors and 10 trainees.

The findings point to three recurring tutoring postures. The first is a supportive posture, through which supervisors seek to reassure trainees while limiting direct criticism. The second is a directive posture, adopted when supervisors perceive that a trainee has committed a significant error or departed from accepted pedagogical practices. The third is an avoidance posture, characterized by a tendency to bypass challenging questions and maintain discussions at a relatively superficial level. Questionnaire data collected using Likert scales further reveal a gap between the relational and methodological dimensions of supervision. Although trainees generally report feeling listened to and supported, they assign considerably lower ratings to aspects related to concrete feedback, opportunities for reflective analysis, and encouragement to experiment with alternative teaching practices. These results suggest that supervisors experience difficulty in transforming their practical expertise into explicit opportunities for professional reflection.

The data also show that tutoring is rooted in personal experience, relationships of trust, institutional constraints, and the management of Malagasy-French multilingualism. Supervisors and trainees navigate between the two languages in pedagogical interactions, but this code-switching remains largely intuitive and unexamined. Moreover, supervisors tend to convey a monolingual ideology that values French while implicitly devaluing the use of Malagasy, even as they themselves rely on it in practice.

This research highlights how internship supervisors use empirical and relational resources to structure their support, pass on knowledge gained from experience, and negotiate their role as trainers in the face of the demands of professionalizing initial training. The study argues that this spontaneous form of mentoring, while valuable for transmitting contextualized, practice-based knowledge, needs to be complemented by structured devices for reflective support and the analysis of practices. It concludes by proposing concrete avenues for the professionalization of the tutoring role in the Malagasy context, including initial training modules for supervisors, peer support groups organized as communities of practice, standardized observation grids and interview guides, a dedicated module on the didactics of plurilingualism, and institutional recognition of the internship supervisor's function.

Posture empirique et tutorat pédagogique :

Quelles articulations pour la professionnalisation des maitres de stage dans le contexte éducatif malagasy ?

Résumé

Dans la CISCO de Sambava, l'accompagnement pédagogique des stagiaires est mis en œuvre comme une pratique empirique et relationnelle. À travers l'usage d'observations informelles, de conseils expérientiels, de feedbacks descriptifs et d'interactions bienveillantes, les maîtres de stage non formés construisent une posture tutorale qui sert à guider, à rassurer, à corriger et à transmettre le métier. Cette étude, menée à Sambava entre avril et octobre 2024, combine une approche ethnographique et une analyse des pratiques professionnelles. Les résultats montrent que le tutorat est ancré dans l'expérience personnelle, les relations de confiance, les contraintes institutionnelles et la gestion du plurilinguisme malgache-français. Cette recherche révèle comment les maîtres de stage utilisent des ressources empiriques et relationnelles pour structurer leur accompagnement, transmettre des savoirs d'expérience et négocier leur rôle de formateur face aux exigences de professionnalisation de la formation initiale.

Mots clés : tutorat, stagiaire, plurilinguisme, réflexivité, CRINFP, Sambava.

Introduction

Située dans la région SAVA au nord-est de Madagascar, la ville de Sambava constitue un terrain privilégié pour l'étude des phénomènes de formation initiale des enseignants. Dans la CISCO de Sambava, le stage pédagogique, au-delà de son aspect formatif, constitue un espace symbolique où s'expriment les savoirs d'expérience, les représentations du métier et les tensions entre tradition et modernisation pédagogique. Cette richesse du terrain confère au tutorat pédagogique le statut d'une pratique professionnelle, au sens défini par Altet (2000), c'est-à-dire une activité sociale dotée de ses propres codes et de fonctions formatrices précises.

Dans ce cadre, notre étude s'inscrit dans une réflexion sur les relations entre expérience, accompagnement et professionnalisation. Elle cherche à comprendre les mécanismes qui rendent le tutorat à la fois efficace sur le plan relationnel et limité sur le plan méthodologique. Nous nous interrogerons particulièrement sur la manière dont la posture empirique, c'est-à-dire l'accompagnement fondé sur l'expérience personnelle plutôt que sur une formation spécifique au tutorat, s'articule avec l'usage de stratégies relationnelles et de savoirs tacites. Nous étudierons également les pratiques d'accompagnement que les maîtres de stage mobilisent pour structurer leurs interactions avec les stagiaires et affirmer leur identité professionnelle de formateur.

Nous faisons l'hypothèse que ces formes d'accompagnement ne relèvent pas d'une incompétence ou d'une négligence, mais d'une pratique adaptée aux réalités institutionnelles, matérielles et sociales d'une région marquée par l'insuffisance des ressources pédagogiques, la faible coordination entre le CRINFP et le terrain, et les transformations contemporaines du système éducatif malgache. Cette recherche vise également à documenter et à valoriser un savoir professionnel menacé par les processus de formalisation institutionnelle et de normalisation des pratiques. Il nous semble important de montrer la richesse et la complexité des pratiques empiriques comme celles observées à Sambava, qui constituent une ressource formatrice réelle pour les stagiaires (Paul, 2009).

Pour répondre à ces questions, notre étude adopte une approche interdisciplinaire qui combine l'ethnographie de la formation, l'analyse des pratiques professionnelles et la didactique du français en contexte plurilingue. Cette démarche nous permet de saisir à la fois les dimensions relationnelles, professionnelles et linguistiques du tutorat pédagogique dans toute leur complexité.

1. Méthodes

Comme nous l'avons mentionné supra, l'enquête menée dans le cadre de cette étude s'inscrit dans une approche qualitative visant à analyser les pratiques tutorales des maîtres de stage non formés dans leur contexte naturel d'exercice. Cette orientation méthodologique a été choisie pour sa capacité à rendre compte de la richesse des postures tutorales et des stratégies d'accompagnement observables dans les interactions pédagogiques concrètes (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2020). En effet, notre démarche s'inspire de l'ethnographie des pratiques professionnelles développée par Lave et Wenger (1991), qui considèrent que pour comprendre l'apprentissage d'un métier, il faut l'observer dans ses contextes sociaux réels de transmission.

Notre recherche repose sur une double inspiration théorique. D'une part, les travaux de Dominique Bucheton (2014) et de Marguerite Altet (2011) sur l'analyse des pratiques enseignantes nous ont guidés dans l'identification des gestes professionnels et des postures tutorales. D'autre part, les théories sur l'accompagnement professionnel de Maela Paul (2009) et sur la réflexivité de Philippe Perrenoud (2001) nous ont permis de comprendre les pratiques de tutorat comme des phénomènes socialement construits et porteurs de significations professionnelles.

La recherche a été menée dans cinq établissements secondaires publics de la CISCO de Sambava. Le choix de ce terrain s'explique par plusieurs raisons. D'abord, la CISCO de Sambava représente un espace de formation intéressant où coexistent des pratiques tutorales empiriques et des exigences institutionnelles de professionnalisation. Les maîtres de stage y exercent leur fonction sans formation spécifique, ce qui permet d'observer des phénomènes d'adaptation et de bricolage professionnel.

Le corpus de cette étude a été constitué à Sambava (avril-octobre 2024) en observant 10 séances complètes de stage (observation de la leçon du stagiaire suivie de l'entretien post-leçon) et en menant 15 entretiens semi-directifs (5 maîtres de stage, 10 stagiaires). Les observations ciblent les contextes d'enseignement du français au secondaire (collège et lycée). L'analyse a été réalisée en trois étapes : repérage des pratiques tutorales récurrentes, contextualisation institutionnelle et sociale de leur usage, et interprétation de leur valeur formative. Des questionnaires à échelle de Likert (1 à 5) ont également été administrés pour compléter les données qualitatives (Likert, 1932).

La sélection des cinq maîtres de stage a obéi à des critères précis : (1) exercer la fonction de maître de stage depuis au moins deux ans dans un établissement secondaire public de la CISCO de Sambava, (2) ne pas avoir bénéficié d'une formation spécifique au tutorat dispensée par le CRINFP ou une institution équivalente, (3) superviser au moins un stagiaire au moment de l'enquête, et (4) accepter de participer à des observations et à des entretiens enregistrés. L'échantillon ainsi constitué ne prétend pas à la représentativité statistique, mais à la représentativité théorique au sens de Glaser et Strauss (1967).

2. Résultats

2.1. Postures tutorales dans l'accompagnement des stagiaires

L'accompagnement pédagogique exercé par les maîtres de stage non formés se distingue par une diversité de postures qui structurent la relation tutorale et influencent l'efficacité formative. Les postures identifiées dans notre corpus incluent principalement la posture bienveillante, la posture directive et la posture d'évitement, qui sont mobilisées différemment selon les contextes d'interaction et les caractéristiques personnelles des tuteurs.

D'abord, la posture bienveillante occupe une grande place dans l'accompagnement observé. Elle rassure le stagiaire, légitime sa présence dans l'établissement et facilite l'entrée dans le métier. En effet, dans le contexte post-leçon, la bienveillance sert fréquemment à atténuer l'anxiété du stagiaire et à établir un climat de confiance. Lors d'une séance observée au Lycée de Sambava, le maître de stage, Monsieur Rakoto, a attendu que tous les élèves soient sortis avant d'entamer l'entretien post-leçon avec sa stagiaire, Mademoiselle Hanta. Il a commencé par une expression rassurante :

> *« Tsy maninona aza na tsy tonga lafatra ny lesona anio, satria mbola mianatra ihany ianao [Ce n'est pas grave si la leçon n'était pas parfaite aujourd'hui, parce que tu es encore en apprentissage]. »*

Cette formulation accomplit plusieurs fonctions simultanées. D'une part, elle normalise l'erreur en la présentant comme une étape naturelle de l'apprentissage. D'autre part, elle protège la face de la stagiaire en évitant une critique frontale. Les stagiaires perçoivent cette bienveillance de manière positive (moyenne de 3,8 sur 5 à l'item « Je me sens écoutée par mon maître de stage »).

Cependant, notre analyse révèle aussi les limites de cette posture bienveillante lorsqu'elle n'est pas articulée avec une guidance plus directive et une analyse réflexive. Dans plusieurs cas observés, la bienveillance conduit à une minimisation systématique des difficultés qui empêche le stagiaire de prendre conscience des aspects problématiques de sa pratique.

À côté de la posture bienveillante, notre corpus révèle également l'existence d'une posture directive qui se manifeste principalement dans les situations où le maître de stage juge que le stagiaire commet une erreur grave ou s'écarte des normes pédagogiques établies. Un exemple représentatif apparaît dans une séance observée au Collège d'Enseignement Général d'Antaimby, où le maître de stage interrompt la leçon du stagiaire pour intervenir directement :

> *« Tsy maintsy mampiasa ny teny frantsay ianao rehefa mampianatra frantsay [Tu dois utiliser le français quand tu enseignes le français]. »*

Cette injonction, formulée devant les élèves, exprime une norme linguistique claire et non négociable. L'usage de la structure modale tsy maintsy (devoir, être obligé de) encode une obligation qui ne laisse pas de place à la discussion.

Une troisième posture, moins visible mais significative dans notre corpus, est la posture d'évitement. Cette posture se caractérise par une tendance à esquiver les questions difficiles et à maintenir les échanges à un niveau superficiel. Un stagiaire exprime sa déception à cet égard:

« Naniry ny hahazo torohevitra momba ny fitantanana ny kilasy aho, saingy tsy niresaka izany izy [J'espérais recevoir des conseils sur la gestion de classe, mais il n'en a pas parlé]. »

2.2. Pratiques de feedback et analyse des données quantitatives

Les données recueillies auprès des cinq maîtres de stage montrent une tension entre une confiance dans leur capacité à accompagner et une conscience de leurs limites méthodologiques. Le tableau suivant présente les moyennes obtenues pour chaque item du questionnaire :

Tableau 1 : Les moyennes obtenues pour chaque item

Item (maîtres de stage)	1	2	3	4	5	Moyenne
Je me sens préparé à accompagner un stagiaire	0	2	1	2	0	3,0
Je comprends clairement mon rôle de tuteur	0	1	2	2	0	3,2
Je planifie des moments d'échange avec le stagiaire	1	1	2	1	0	2,6
J'utilise des critères précis pour donner un feedback	2	2	1	0	0	2,0
Je me sens compétent pour gérer le plurilinguisme	0	1	3	1	0	3,0
Je suis en lien avec le formateur du CRINFP	3	2	0	0	0	1,4
Je souhaiterais une formation spécifique au tutorat	0	0	0	1	4	4,8

L'analyse de ce tableau révèle plusieurs constats. Premièrement, les maîtres de stage se sentent globalement compétents pour accompagner (moyenne de 3,0) et comprennent leur rôle (3,2), ce qui indique une confiance de base dans leur capacité à exercer la fonction tutorale. Deuxièmement, la planification des moments d'échange obtient une moyenne modeste de 2,6, ce qui suggère que l'accompagnement s'exerce davantage de manière opportuniste et informelle que selon un calendrier structuré.

Enfin, le besoin de formation spécifique au tutorat est massivement exprimé (moyenne de 4,8), avec quatre répondants sur cinq manifestant un accord total. Un maître de stage témoigne :

« Mila fiofanana izahay mba hahafahanay manampy tsara kokoa ireo mpianatra mpampianatra [Nous avons besoin de formation pour pouvoir mieux aider les stagiaires]. »

Les données recueillies auprès des dix stagiaires complètent le tableau en révélant leur expérience vécue de l'accompagnement :

Tableau 2 : Réponses des stagiaires

Item (stagiaires)	1	2	3	4	5	Moyenne
Je me sens écouté·e par mon maître de stage	0	1	2	5	2	3,8
Je reçois des retours concrets sur mes pratiques	2	3	3	2	0	2,5
Les feedbacks m'aident à améliorer mes cours	1	2	4	3	0	2,9
Je me sens anxieux·se lors de sa présence (inversé)	0	1	3	4	2	3,9
Le maître de stage m'aide à réfléchir sur ma pratique	3	4	2	1	0	2,0
La gestion du français et du malgache est cohérente	1	3	4	2	0	2,6
Je suis encouragé·e à essayer de nouvelles méthodes	2	4	3	1	0	2,3

L'analyse de ces données révèle un contraste entre la dimension relationnelle et la dimension méthodologique de l'accompagnement. D'une part, les stagiaires se sentent globalement écoutés (moyenne de 3,8), ce qui confirme l'efficacité de la posture bienveillante identifiée dans nos observations. D'autre part, les items concernant les aspects méthodologiques obtiennent des moyennes nettement plus faibles : retours concrets sur les pratiques (2,5), utilité des feedbacks (2,9), aide à la réflexivité (2,0), cohérence dans la gestion linguistique (2,6) et encouragement à l'innovation pédagogique (2,3).

Un constat particulièrement préoccupant concerne l'aide à la réflexivité (moyenne de 2,0), avec sept stagiaires sur dix indiquant un désaccord avec cet item. Ce résultat suggère que les maîtres de stage ne parviennent pas à transformer l'expérience pratique du stage en objet de réflexion systématique. Or, selon Perrenoud (2001), c'est précisément cette capacité à réfléchir sur sa pratique qui distingue le professionnel de l'exécutant.

2.3. Pratiques linguistiques et gestion du plurilinguisme dans l'accompagnement

Au-delà des postures tutorales et des pratiques de feedback, l'analyse de notre corpus révèle comment la question linguistique structure les pratiques d'accompagnement et reflète les tensions inhérentes à l'enseignement du français en contexte malgache. Dans les entretiens post-leçon, les maîtres de stage alternent entre malgache et français sans expliciter les raisons de ces choix linguistiques. Un exemple typique apparaît dans un entretien au Lycée de Sambava :

> *« Tsara ny nataonao, mais tu dois faire attention raha mampiasa ny teny frantsay. Les élèves mila mahazo explication mazava, donc tsy maintsy manazava tsara anao. C'est important pour leur apprentissage, fa tsy hahay izy ireo raha tsy mazava. [C'était bien ce que tu as fait, mais tu dois faire attention quand tu utilises le français. Les élèves ont besoin de recevoir une explication claire, donc tu dois bien expliquer. C'est important pour leur apprentissage, car ils ne comprendront pas si ce n'est pas clair.] »*

L'analyse de cet extrait révèle plusieurs stratégies linguistiques caractéristiques. Le malgache sert à établir le cadre relationnel bienveillant avant d'introduire la critique, le français est mobilisé pour les termes techniques institutionnels, et le retour au malgache permet d'assurer la compréhension du stagiaire. Ces choix restent néanmoins intuitifs et non réfléchis.

Au-delà de l'alternance codique spontanée, les maîtres de stage véhiculent des normes linguistiques implicites qui reflètent les idéologies linguistiques dominantes : ils privilégient le français comme langue légitime de l'enseignement et tendent à dévaloriser le recours au malgache, perçu comme une concession à la faiblesse des élèves plutôt que comme une ressource didactique à valoriser.

Les stagiaires perçoivent cette norme comme contraignante. Une stagiaire témoigne :

> *« Mitady ny hampiasa teny frantsay aho, saingy tsy mahazo ny mpianatra rehefa tsy manazava amin'ny teny malagasy [J'essaie d'utiliser le français, mais les élèves ne comprennent pas quand je n'explique pas en malgache]. »*

Cette situation reflète un paradoxe : les acteurs de la formation possèdent une compétence plurilingue effective qu'ils mobilisent quotidiennement, mais ils ne parviennent pas à transformer cette compétence en objet d'analyse et de transmission. Ce paradoxe s'explique en

partie par l'absence de formation des maîtres de stage aux approches didactiques du plurilinguisme (Cuq, 2003 ; Dabène, 2004).

3. Discussion

L'analyse des résultats de cette étude permet d'approfondir notre compréhension du tutorat pédagogique tel qu'il s'exerce dans la CISCO de Sambava et d'en tirer des implications théoriques et pratiques pour la formation des enseignants à Madagascar. Cette discussion s'organise autour de quatre axes principaux : la nature de la posture empirique observée, les enjeux du plurilinguisme dans l'accompagnement, les défis de la professionnalisation du tutorat, et les perspectives de transformation du dispositif de formation.

3.1. La posture empirique : entre compagnonnage spontané et besoin de structuration

Les résultats de notre étude confirment l'hypothèse d'une posture empirique dominante dans l'accompagnement pédagogique des stagiaires à Sambava. Cette posture se caractérise par un accompagnement fondé sur l'expérience personnelle, la bienveillance relationnelle et la transmission intuitive de savoirs pratiques, mais marqué par l'absence de formation spécifique au tutorat et de cadre méthodologique structuré. Cette configuration correspond à ce qu'Altet (2011) nomme le « compagnonnage spontané », un mode de transmission professionnelle qui repose sur la proximité, l'observation et l'imitation plutôt que sur l'analyse explicite et la réflexivité.

Dans la littérature anglophone, Collins, Brown et Newman (1989) ont conceptualisé le « cognitive apprenticeship » comme une forme de compagnonnage cognitif qui rend explicites les processus mentaux habituellement implicites dans la transmission artisanale des métiers. De même, Maynard et Furlong (1993) ont distingué différents stades de développement du tutorat enseignant, du modèle du « compagnonnage » à celui du « coaching », soulignant que le premier, bien que naturel et rassurant, ne suffit pas à développer une véritable autonomie professionnelle.

Le compagnonnage spontané présente à la fois des atouts et des limites. Du côté des atouts, il permet une transmission contextualisée de savoirs pratiques directement applicables dans le contexte local spécifique. Les stagiaires bénéficient ainsi d'un apprentissage « situé » au sens de Lave et Wenger (1991), ancré dans les situations réelles d'exercice du métier. Cependant, en l'absence d'un travail d'explicitation et d'analyse des pratiques, les stagiaires risquent de reproduire mécaniquement les modèles observés sans en comprendre les fondements didactiques et pédagogiques.

Korthagen (2004), dans sa théorie de la formation « réaliste » des enseignants, insiste sur la nécessité de créer des espaces de réflexion structurés qui permettent aux stagiaires de dépasser le stade de l'imitation pour développer leur propre identité professionnelle. Notre étude révèle que cette tension entre transmission de l'expérience et développement de la réflexivité n'est pas résolue dans le dispositif actuel de formation à Sambava.

3.2. Le plurilinguisme comme enjeu principal de l'accompagnement

La question du plurilinguisme constitue un enjeu principal, bien qu'implicite, de l'accompagnement pédagogique à Sambava. Nos résultats montrent que les maîtres de stage et les stagiaires naviguent entre malgache et français dans leurs interactions pédagogiques, mais que cette navigation reste intuitive et peu réfléchie. À ce sujet, Abdy (2024) montre que les

réformes éducatives mauritaniennes ont été marquées par des tensions entre bilinguisme, identité culturelle et formation scolaire. Cette perspective rejoint le contexte malagasy où le tutorat pédagogique s'inscrit également dans un environnement marqué par la coexistence du malgache et du français.

L'analyse de nos données révèle que les maîtres de stage véhiculent souvent une idéologie monolingue qui valorise l'usage exclusif du français dans les cours de français, tout en pratiquant eux-mêmes une alternance codique. Cette contradiction entre discours normatif et pratique effective crée une situation inconfortable pour les stagiaires. Comme le souligne Castellotti (2017), cette idéologie monolingue entre en tension avec les réalités sociolinguistiques des classes malgaches et avec les apports de la recherche contemporaine en didactique du plurilinguisme.

La formation des maîtres de stage devrait donc inclure une dimension sur la didactique du plurilinguisme, permettant de conceptualiser et de nommer les stratégies linguistiques employées spontanément, de réfléchir aux fonctions pédagogiques de l'alternance codique, et d'accompagner les stagiaires dans le développement d'une compétence réflexive sur leurs propres choix linguistiques (Dabène, 2004 ; Desjardins, 2020).

3.3. Les défis de la professionnalisation du tutorat à Madagascar

La professionnalisation du rôle tutoral à Madagascar se heurte à plusieurs défis structurels et institutionnels. Premièrement, le tutorat n'est pas reconnu officiellement comme une fonction spécifique dans les textes réglementaires du CRINFP ni dans le statut des enseignants. Les maîtres de stage exercent cette fonction en plus de leur charge d'enseignement habituelle, sans décharge horaire significative, sans rémunération spécifique et sans reconnaissance institutionnelle formelle.

Deuxièmement, les ressources matérielles et pédagogiques nécessaires à l'exercice d'un tutorat de qualité font défaut. Les maîtres de stage ne disposent pas de grilles d'observation, de référentiels de compétences, de guides d'entretien post-leçon ou d'autres outils qui pourraient structurer leur accompagnement. Troisièmement, la coordination entre le CRINFP et les établissements d'accueil demeure extrêmement faible.

Ces défis appellent des transformations structurelles du dispositif de formation initiale des enseignants à Madagascar. Selon Bertone et Chaliès (2015), une écologie de la formation efficace suppose une coordination étroite entre tous les acteurs impliqués et une reconnaissance institutionnelle des différentes fonctions formatives. Sur le plan des pistes concrètes, plusieurs mesures peuvent être proposées : (1) modules de formation initiale au tutorat d'une durée minimale de 30 heures ; (2) création de groupes de pairs entre maîtres de stage, dans la logique des « communautés de pratique » (Wenger, 1998) ; (3) délivrance de grilles d'observation standardisées et de guides d'entretien ; (4) intégration d'un module sur la didactique du plurilinguisme dans la formation des tuteurs ; (5) reconnaissance institutionnelle de la fonction de maître de stage sous forme de décharge horaire ou de rémunération spécifique.

Conclusion

Cette étude s'intéresse aux formes d'accompagnement pédagogique des stagiaires enseignants dans la CISCO de Sambava, en se focalisant particulièrement sur les pratiques des maîtres de stage non formés. À travers une méthodologie mixte combinant observations,

questionnaires et entretiens, nous avons cherché à comprendre comment s'exerce le tutorat pédagogique dans un contexte marqué par l'absence de formation spécifique des tuteurs, les contraintes institutionnelles et matérielles, et la gestion du plurilinguisme malgache-français.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue à la compréhension du compagnonnage spontané comme mode de transmission professionnelle. Elle montre que ce mode de transmission, bien qu'efficace pour certaines dimensions de la professionnalisation, nécessite d'être complété par des dispositifs structurés d'accompagnement réflexif et d'analyse de pratiques. Elle met également en évidence l'importance de prendre en compte le contexte sociolinguistique dans l'analyse des pratiques de formation des enseignants.

Sur le plan pratique, cette recherche identifie plusieurs leviers de transformation du dispositif de formation initiale des enseignants à Madagascar. La professionnalisation du rôle tutoral apparaît comme une nécessité urgente, qui suppose : la reconnaissance institutionnelle de la fonction de maître de stage ; la mise en place de formations spécifiques portant sur l'accompagnement réflexif, le feedback formatif et la didactique du plurilinguisme ; le développement d'outils d'observation et d'analyse de pratiques ; et le renforcement de la coordination entre le CRINFP et les établissements d'accueil.

Enfin, cette étude invite à valoriser les savoirs d'expérience des praticiens et à reconnaître la complexité du travail d'accompagnement pédagogique. Les maîtres de stage de Sambava, malgré l'absence de formation spécifique, déploient des compétences relationnelles et des stratégies d'accompagnement qui méritent d'être reconnues, analysées et partagées.

Références bibliographiques

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? Recherche & Formation, 35, 25-41.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie, 138, 85-93.

Altet, M. (2011). La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques. Presses Universitaires de France.

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Former à l'analyse de pratiques : dispositifs et enjeux. De Boeck Supérieur.

Boyer, H. (2018). Plurilinguisme et didactique du français : enjeux de formation et de pratiques. Éditions des Archives Contemporaines.

Bressoux, P. (2004). Les recherches sur les effets-maîtres et les pratiques enseignantes. In C. Thélot (dir.), Quel impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche (pp. 147-160). La Documentation Française.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du CP au lycée. Retz.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et didactique, 3(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation. Didier.

Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. Presses Universitaires de Louvain.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. Phronesis, 8(1-2), 5-21.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453-494). Lawrence Erlbaum Associates.

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

Dabène, L. (2004). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Hachette.

Desjardins, J. (2020). Accompagner la réflexivité en formation des enseignants. Presses Universitaires du Québec.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. Archives of Psychology, 22(140), 1-55.

Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), Mentoring: Perspectives on school-based teacher education (pp. 69-85). Kogan Page.

Moore, D. (2006). Plurilinguismes et école. Didier.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. Savoirs, 20(2), 11-63. https://doi.org/10.3917/savo.020.0011

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique. ESF.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.

Abdy, S. M. (2024). Les réformes du système éducatif mauritanien avant 1999 : entre arabisation, bilinguisme et tensions identitaires. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 2(1), 33-55. https://asjp.cerist.dz/en/article/240637 Consulté le 18 mai 2026.

Stancelat Randrianandrasana

Stancelat Randrianandrasana est doctorant à l'Ecole Doctorale LALICE – DM de l'Université d'Antsiranana. Ses recherches portent sur l'accompagnement des stagiaires et l'enseignement du français. Cécile Marie-Ange Manorohanta et Aiméline Rasoanantenaina sont enseignantes-chercheuses en sciences du langage à l'Université d'Antsiranana. Leurs travaux portent sur la didactique du français et le plurilinguisme.