

Salif Baldé, Kabulé Wéva Wetu, Sémou Sow

ANALYSE DES BESOINS RESSENTIS DES ENSEIGNANTS DU MOYEN/SECONDAIRE DE LA RÉGION DE KOLDA (SÉNÉGAL) DANS LE CADRE DE LEUR PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser les besoins de perfectionnement des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda. À partir de cet objectif, un cadre conceptuel a été retenu pour s'enquérir des résultats d'un certain nombre d'auteurs qui se sont prononcés sur les concepts de besoin, de compétences et de perfectionnement professionnel en général, celui des enseignants, en particulier. Cette recherche quantitative s'est réalisée à l'aide d'un questionnaire inspiré d'une étude que le MEN (2005) avait réalisée avec l'appui de l'USAID, mais aussi des écrits de P. Perrenoud (1994) sur les compétences à acquérir quand il s'agit de former ou de perfectionner des enseignants. Les résultats ont révélé que tous les enseignants rencontrés ont manifesté un désir de vouloir se perfectionner.

Mots-clés: Besoins, compétences, perfectionnement professionnel, enseignants du moyen/secondaire.

Abstract:

This article aims to analyze the professional development needs of middle/secondary teachers in the Kolda region. From this objective, a conceptual framework was selected to inquire into the results of a number of authors who spoke on the concepts of need, skills and professional development in general, including that of teachers, in particular. This essentially quantitative research was carried out using a questionnaire inspired by a study carried out by MEN (2005) with the support of USAID study, but also by the writings of Perrenoud (1994) on skills when it comes to training or improving. The results revealed that all the teachers we met expressed a desire to improve their skills.

Key words: Needs, skills, professional development, teachers of the Middle/Secondary.

1. Problématique

Dans les années 1960, devant les besoins massifs en éducation des populations, le gouvernement du Sénégal, avec l'appui du PNUD et de l'UNESCO, avait mis en place en 1962, le Centre Pédagogique Supérieur (CPS). Le CPS avait comme mission essentielle, la formation des professeurs de Collège d'enseignement général. À cette époque, l'encadrement pédagogique des futurs enseignants du moyen/secondaire du Sénégal était assuré par des experts de l'UNESCO. À côté des futurs enseignants formés au CPS, le Sénégal envoyait d'autres élèves-professeurs en France, pour suivre une formation complémentaire à l'École Normale supérieure (ENS) de Saint-Cloud. En 1967, le CPS est devenu l'ENS, un établissement rattaché à l'Université de Dakar. Dans la même logique, dans les années 2000, l'ENS est devenue la FASTEF (Sokhna, 2004).

Par ailleurs, ceux qui veulent embrasser le métier d'enseignant doivent, avoir un Bac, une Licence ou un Master de l'une des universités du pays pour ensuite aller à la FASTEF afin de suivre une formation professionnelle d'enseignant officiant dans le moyen/secondaire. Cette formation dure entre un et deux ans selon le diplôme de recrutement avec lequel l'intéressé entre à la FASTEF (Ndoye, 2000).

Mais au début des années 1990, pour pallier la pénurie d'enseignants, notamment dans le moyen/secondaire, le gouvernement du Sénégal a initié la politique de recrutement d'enseignants vacataires. C'est ainsi que des enseignants sont recrutés sur la base d'un diplôme académique sans formation initiale dans le domaine de l'enseignement (Ndoye, 2000). Parallèlement au système de la vacation, la FASTEF continuait de recruter et de former des enseignants pour le moyen/secondaire, mais avec des effectifs réduits.

Le recrutement d'enseignants vacataires dans l'enseignement moyen/secondaire répond à la même préoccupation que celle qui a prévalu à la création du corps des volontaires dans l'enseignement élémentaire. Il s'agissait pour l'État du Sénégal de pallier l'insuffisance d'enseignants face à une demande de scolarisation en constante augmentation, notamment dans le primaire (MEN, 2007). Ces vacataires qui sont des jeunes, titulaires

du Baccalauréat ou de diplômes universitaires (Licence ou Maîtrise) sont recrutés pour deux années scolaires de vacation. Après cette période, ils deviennent des contractuels. La phase de contractualisation est une transition entre la vacation et l'intégration dans la fonction publique. Toutefois, pour être fonctionnaire, il faut suivre un perfectionnement ou une formation professionnelle. Si le perfectionnement est organisé à travers des cellules pédagogiques dans les différentes Inspections académiques, la formation professionnelle quant à elle demande une mise en position de stage à la FASTEUF (MEN, 2007).

Par ailleurs, d'après l'UNESCO (2003), à partir de 1996, une nouvelle dynamique est insufflée par le gouvernement du Sénégal sous la forme d'un Plan Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF). Le PDEF qui s'est inspiré du forum de Dakar a donné des résultats intéressants en matière de scolarisation. C'est ainsi que, la première phase de ce programme qui a concerné l'éducation primaire a permis d'atteindre un taux de scolarisation de 82,5 % en 2005 (PNUD et MEN, 2005). Durant cette période, la formation des enseignants a connu une évolution différente. En effet, on assiste de plus en plus au développement de la vacation (UNESCO, 2003). C'est ainsi que selon les statistiques du MEN, le système éducatif sénégalais comptait 3024 enseignants vacataires en 2008 (MEN, 2008). Si on y ajoute les 5660 contractuels, on se retrouve avec 8684 enseignants en service dans les établissements moyens/secondaires du Sénégal sans formation initiale en enseignement, soit un taux d'environ 60 %, si on sait que ce secteur compte en tout, 14 518 enseignants (MEN, 2008).

À côté des vacataires et des contractuels, il y a également les enseignants qui ont bénéficié d'une formation initiale en enseignement (MEN, 2008). Au nombre de 5818, ces derniers sont passés par la FASTEUF avant d'être envoyés dans les salles de classe. Toutefois, vu l'évolution rapide des connaissances, ces enseignants ont besoin également de se perfectionner. Donc, à défaut de pouvoir former tous ces enseignants à la FASTEUF pour une longue durée, il faut miser sur un perfectionnement à travers des sessions de formation continue (Sokhna, 2004).

À l'instar du reste du Sénégal, la région de Kolda compte un nombre important d'enseignants vacataires et contractuels. En effet, sur un total de 1467 enseignants qui officient dans le moyen/secondaire, on retrouve 516

vacataires et 717 contractuels, soit un total de 1 233 enseignants sans formation initiale dans le domaine de l'enseignement (MEN, 2008). À côté de ces vacataires et contractuels qui constituent 84,33 % du corps enseignant du moyen/secondaire de la région de Kolda, il y a 229 enseignants fonctionnaires qui ont besoin de se perfectionner. C'est donc tout l'intérêt que portent cette étude et le choix de la région de Kolda dont le nombre d'enseignants sans formation professionnelle initiale dépasse la moyenne nationale (MEN, 2008). C'est ainsi que cette étude vise à analyser les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda en tenant compte de leur statut professionnel, de leur ancienneté et de leur niveau de formation académique.

2. Cadre conceptuel

Le présent cadre conceptuel porte sur les concepts de besoins, de compétences et de perfectionnement professionnel

2.1. Concept de besoin

La notion de besoin est vaste, complexe et ambiguë. Si certains auteurs l'associent au concept de manque et de dénouement, d'autres le considèrent comme un désir, une aspiration ou une motivation (Lefèvre, 1978). Selon Lefèvre (1978), le concept de besoin désigne l'écart qui existe entre le degré de maîtrise et celui d'importance. Autrement dit, il s'agit d'un vide que l'individu ressent à l'intérieur de lui-même et qu'il veut combler pour assurer son équilibre (Lefèvre, 1978).

Par ailleurs, en consultant des auteurs comme Herzberg et Voraz (1978) ou encore Maslow (1970), on se rend compte qu'il est difficile d'étudier le concept de besoin sans toucher à celui de la motivation. C'est ainsi que Herzberg et Voraz (1978), Maslow (1970) et Vroom (1964) ont abordé les besoins et la motivation des individus dans le milieu de travail sans différencier les deux concepts. C'est dire que pour les précurseurs des théories humanistes l'homme est un être fondamentalement bon, se dirigeant vers son plein épanouissement ou actualisation. Cette approche suppose l'existence du « moi » et insiste sur l'importance de la conscience de soi (Herzberg et Voraz, 1978, Maslow, 1970) et Vroom, 1964). Le but

recherché étant de permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions afin de se réaliser pleinement. Cette réalisation qui permet d'atteindre l'actualisation de soi passe par le perfectionnement ou la formation continue (Herzberg et Voraz, 1968).

D'ailleurs, c'est à Herzberg et Voraz (1978) que l'on doit les deux facteurs de la motivation, à savoir les facteurs hygiéniques et les facteurs moteurs. Pour ces auteurs, les facteurs hygiéniques ou facteurs d'ambiance sont relatifs aux conditions de travail, à la rémunération, à l'encadrement, aux relations avec les supérieurs et les subordonnés et à la sécurité de l'emploi. Toutefois, ces facteurs ne motivent pas fondamentalement l'individu et peuvent même empêcher la satisfaction au travail (Herzberg et Voraz, 1978). C'est ainsi que Herzberg et Voraz (1978) font état d'un second ensemble de facteurs qu'ils ont appelé facteurs moteurs. Il s'agit de ceux qui, lorsqu'ils sont présents, augmentent le degré de satisfaction au travail et motivent l'individu à fournir un travail de meilleure qualité. Parmi ces facteurs, figurent l'accomplissement, la considération, la reconnaissance, les responsabilités, l'autonomie, la possibilité de se réaliser dans un travail intéressant, l'avancement et l'évolution professionnelle (Herzberg et Voraz, 1978).

Dans le cadre de cette étude, les facteurs moteurs jouent un rôle important. En effet, pour que les enseignants puissent avoir de l'autonomie, de la responsabilité, de l'avancement ou encore d'évoluer professionnellement, il faudra qu'ils se perfectionnent.

Parmi les précurseurs des théories humanistes, c'est Maslow (1970) qui s'est le plus illustré sur le concept de besoin à travers sa fameuse pyramide. Pour cet auteur, les besoins humains sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques et au sommet, ceux psychologiques et affectifs. À en croire Maslow (1970), ce sont ces besoins qui créent la motivation humaine.

Concernant les besoins de formation, il s'agit de l'existence d'une situation-problème à laquelle une organisation est confrontée et que la formation contribuera à résoudre. Autrement dit, c'est l'écart susceptible d'être résolu par la formation, entre la situation actuelle et celle désirée (Albarello, 2006). C'est ainsi que pour Labesse

«les analyses de besoins de formation assurent la pertinence des activités de formation pour les populations ciblées qui sont constituées par les professionnels ou les types de professionnels concernés par la nécessité d'accroître la qualité et l'efficacité du travail». (2008, p. 5),

Autrement dit, une analyse des besoins de formation s'impose quand il y a des modifications au sein de l'organisation du travail, l'utilisation d'une nouvelle technologie, l'instauration de nouvelles normes, une baisse de la qualité du travail ou du rendement de l'organisation, le manque de motivation ou encore le manque d'habiletés et de connaissances des employés (Labesse (2008).

Par ailleurs, il y a plusieurs types de besoins de formation selon Labesse (2008). C'est ainsi que nous avons les besoins normatifs, les besoins institutionnels, les besoins comparatifs et les besoins de formation ressentis.

Définis comme l'écart entre les pratiques actuelles et celles désirées par les chercheurs, les besoins de formation normatifs sont identifiés et définis par des experts ou des professionnels de recherche (Labesse, 2008 et Lawton 1999). À côté des besoins normatifs, il y a les besoins de formation institutionnels. Ce type de besoin fait référence à la philosophie même de l'organisation. En effet, indépendamment de sa fonction, de sa mission et de ses objectifs, chaque organisation a ses besoins de formation qui lui sont spécifiques (McConnell, 2003). Quant aux besoins de formation comparatifs, McConnell (2003) les assimile à l'écart entre les compétences détenues par les employés d'une organisation et les compétences requises par un poste de travail donné. Pour Labesse ce type de besoin

«émane de l'écart mesuré entre les compétences d'un professionnel et celles qui sont recommandées par les spécialistes. Ces besoins peuvent être révélés par la compilation des réponses à des questionnaires d'autoévaluation, par l'appréciation des pairs, par les rapports de conseils d'établissement ou de comités travaillant à l'amélioration de la qualité globale.» (2008, p. 7),

Enfin, les besoins de formation ressentis constituent l'écart entre les compétences qu'un professionnel dispose et celles qu'il souhaite détenir

(Labesse, 2008). L'identification de ces besoins se fait à la suite d'une démarche autocritique où l'intéressé détermine lui-même ses besoins selon l'expérience tirée dans l'exercice de son travail. C'est dire donc que les besoins de formation ressentis qui nous intéressent dans le cadre de cette étude, sont issus du cadre de référence de l'individu, lui-même formé par les connaissances, les expériences et la compréhension des circonstances (McConnell, 2003).

2.2.Le Concept de compétence

Le concept de compétence renvoie à des connaissances ou des aptitudes dont dispose une personne et qui lui permettent de comprendre non seulement une situation donnée, mais aussi et surtout de la juger et au besoin, de prendre des décisions (Farzad et Paivandi, 2000).

Par ailleurs, le but de toute formation continue est l'acquisition de nouvelles compétences au profit des bénéficiaires. Pour Perrenoud (1994), le perfectionnement doit donc viser l'acquisition de compétences professionnelles, même s'il est de la responsabilité des principaux intéressés d'inscrire ces attentes dans une perspective pédagogique et didactique afin de combler les besoins de formation ressentis. Toujours selon Perrenoud

« une compétence est un savoir mobilisé. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources, de savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend ». (1994, p.3),

Revenant sur les qualités d'un professionnel compétent, Le Boterf (2006) mentionne que ce dernier doit être quelqu'un à qui l'on peut faire confiance du fait de ses qualités professionnelles. En effet, un professionnel compétent doit non seulement prendre des initiatives pertinentes dans des situations complexes, évolutives, inédites avec autonomie et professionnalisme, mais aussi suivre l'évolution de l'état de l'art sur le métier qu'il exerce. Autrement dit, un professionnel compétent ne reste pas

figé sur ses connaissances: il doit s'adapter en permanence (Le Boterf, 2006).

Pour Le Boterf (2006), l'individu est donc un acteur qui s'engage. Autrement dit, le sujet humain n'est pas considéré à l'image d'un ordinateur qui applique, il sélectionne ou choisit la réponse adaptée à la situation et répond à celle-ci. Il utilise donc une forme d'intelligence des situations qui renvoie aux apports de la psychologie cognitive. Sa compétence s'appuie sur les connaissances acquises qui pourront être mobilisées dans une situation donnée (Le Boterf, 2006). Néanmoins, l'individu seul n'est pas toujours compétent, il doit être capable de faire appel aux compétences des autres. En plus, savoir agir avec compétences repose sur le fait d'anticiper sur les événements tout en ne laissant échapper aucune dimension importante de la situation problématique à gérer (Le Boterf, 2006; Zarifian, 2001). Par conséquent, un professionnel compétent est quelqu'un qui met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et mobilise des ressources appropriées, coopère de façon efficace et fait appel aux ressources externes nécessaires, tire les leçons de l'expérience pour transposer et transmettre, tout en agissant avec une éthique de service. Le professionnel compétent doit combiner l'ensemble des savoirs dans un savoir-agir, soit une capacité d'intégrer les trois entités dans une situation professionnelle, celle qui demande une certaine dose d'autonomie, de création, d'adaptation et de responsabilité. Selon Le Boterf

« la prise en considération des trois axes de la compétence d'un professionnel et leurs relations mutuelles permet de traduire en termes simples la façon dont un professionnel compétent pourrait exprimer sa compétence, et de justifier pourquoi il est en mesure d'affirmer qu'il sait agir avec compétence. » (2006, p. 90),

C'est ainsi que Perrenoud (1994) a identifié un certain nombre de compétences que les enseignants doivent acquérir lors des séances de formation continue ou de perfectionnement. C'est ce qu'il résume dans le tableau suivant.

Liens nouvelle série

**Analyse des besoins ressentis des enseignants du
moyen/secondaire de la région de Kolda (Sénégal)
dans le cadre de leur perfectionnement
professionnel**

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue (exemples)
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none">• Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage ;• Travailler à partir des représentations des élèves;• Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage;• Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques;• Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance ;
2. Gérer la progression des apprentissages	<ul style="list-style-type: none">• Concevoir et gérer des situations problèmes ajustées aux niveaux et aux possibilités des élèves ;• Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire ;• Établir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage ;• Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative;• Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	<ul style="list-style-type: none">• Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe ;• Décloisonner, élargir la gestion de la classe à un espace plus vaste;• Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté;• Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel.

4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'auto-évaluation chez l'enfant ; • Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats; • Offrir des activités de formation optionnelles, “ à la carte ”; • Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève.
5. Travailler en équipe	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes ; • Animer un groupe de travail, conduire des réunions ; • Former et renouveler une équipe pédagogique; • Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels; • Gérer des crises ou des conflits entre personnes.
6. Participer à la gestion de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer, négocier un projet d'établissement ; • Gérer les ressources de l'école • Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine); • Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves.
7. Informer et impliquer les parents	<ul style="list-style-type: none"> • Animer des réunions d'information et de débat ; • Conduire des entretiens; • Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs.

8. Se servir des technologies nouvelles	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des logiciels d'édition de documents ; • Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement; • Communiquer à distance par la télématique; • Utiliser les outils multimédias dans son enseignement.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence à l'école et dans la cité; • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales; • Participer à la mise en place de règles de vie communes touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite; • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe; • Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice.
10. Gérer sa propre formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir expliciter ses pratiques ; • Établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue; • Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) ; • S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du DIP ; • Accueillir et participer à la formation des collègues.

Sources : Perrenoud (1994, p.10-11), Formation continue et développement de compétences professionnelles.

Parmi ces compétences, nous avons choisi dans le cadre de cette étude, celles relatives à l'implication des élèves dans les enseignements-apprentissage, à la Gestion de la progression des apprentissages, à la Gestion de l'école et aux Dilemmes éthiques de la profession. Le choix de ces quatre compétences se justifie par le fait qu'elles correspondent aux

normes de performances des *professeurs de collèges* développées en 2005 par l'USAID et le MEN du Sénégal dans le cadre du programme d'Appui à l'Enseignement Moyen (PAEM/Classe). Il s'agit des Caractéristiques des élèves, de la Gestion de classe et des programmes, du Leadership et de la Déontologie.

2.3. Le concept de perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel est une notion vaste et englobante. Elle renferme en son sein la formation permanente, le recyclage, la formation continue et le développement professionnel (Perrenoud, 1994). En effet, la formation initiale, quelle que soit son contenu et sa rigueur, devient caduque avec le temps. C'est dans ce contexte que la formation continue joue sa partition dans le perfectionnement ou le recyclage des acteurs.

Pour des auteurs comme Paré (1984), les connaissances évoluent vite et les techniques aussi. C'est ainsi qu'une formation n'est jamais définitive. En effet, on a toujours besoins de se recycler de façon permanente et continue pour non seulement enrichir nos connaissances antérieures acquises lors de notre formation initiale, mais aussi, et surtout, pour s'adapter aux nouvelles technologies et aux nouvelles méthodes pédagogiques en vigueur (Paré, 1984). Ce sont ces changements qui expliquent le fait que la formation initiale n'est jamais complète, et qu'elle doit toujours être renforcée par la formation continue, le perfectionnement ou le recyclage (Laforest, 1981, Desjardins, 1986 et Marion, 1985).

Dans le même ordre d'idée, Le Pailleur (1996) considère que dans le monde actuel, la formation initiale, bien que fondamentale ne peut pas à elle seule permettre d'avoir des connaissances et des compétences nécessaires et suffisantes pour exercer une profession ou une activité durant toute une carrière. En plus, des changements s'introduisent de manière rapide et ces derniers n'épargnent pas le secteur de l'éducation. Par exemple, de nos jours, le magistrocentrisme est une méthode d'enseignement de moins en moins pratiquée; et on parle de plus en plus de pédagogie actualisant ou de tendances nouvelles (Gautier et Tardif, 2005). C'est dire que dans le secteur de l'éducation comme partout ailleurs, des changements ne manquent pas. Ces changements portent aussi bien sur les pratiques pédagogiques que sur les différents champs d'intérêt de tout un chacun (Gauthier et Tardif 2005). C'est dans cette même perspective que Brousseau et Laurin (1997) ont

affirmé que le perfectionnement ou encore les mises à jour des connaissances ont cédé la place à la formation continue.

Pour des auteurs comme Hassane (1989), la formation continue et le perfectionnement constituent un moyen d'affronter l'évolution de la science et de la technique. En effet, il est de nos jours fondamental de se perfectionner si réellement nous ne voulons pas être dépassés par ce qui survient tous les jours. Aussi, dans les secteurs autres que l'éducation, le besoin de se perfectionner est réel. Mais dans le domaine de l'éducation, il est encore plus pressant, car l'éducation ou encore l'enseignement se présente comme une pierre angulaire de tous les autres domaines (Hassane, 1989).

Par ailleurs, selon Imbert (1991), Didier (1988) et Pelpel (1988), la formation continue ne devient efficace que si elle se fait tout au long de la carrière professionnelle des personnes concernées. Il faut donc que la formation ou le recyclage soit permanent et continu. Pour Weva (1991), la formation continue devient efficace et utile que si son bénéficiaire est imbu d'habiletés et de compétences qui lui permettent de l'adapter dans son contexte particulier. Dans le cas contraire, elle est sans utilité d'après Weva (1991).

Toujours dans le cadre de la formation continue, Perrenoud (1996) estime qu'il est temps que chacun se mette dans la tête qu'il est en situation de perfectionnement, et ce durant toute sa carrière professionnelle. Pour arriver à cela, il est fondamental que les enseignants manifestent leur volonté d'actualiser leurs connaissances acquises lors de la formation initiale (Perrenoud, 1996). En plus, quand ils se mettent dans une perspective de recyclage, les enseignants doivent mettre en relation leur développement professionnel avec une formation adaptée à leurs besoins, car celle-ci contribue à améliorer la qualité de l'éducation et de la formation (Eurydice, 1995).

3. Méthodologique

Pour atteindre l'objectif poursuivi, nous avons opté pour une recherche descriptive exploratoire. Selon Johnson et Christensen (2004), ce type de recherche permet de cerner une problématique en explorant les conditions

dans lesquelles le phénomène apparaît, les variables en cause, les relations entre variables, etc.

Contrairement au recensement qui étudie la population dans sa globalité, l'échantillonnage permet de comprendre ce qui se passe dans une population sans avoir à interroger chaque individu (Lamoureux, 2000). Dans le cadre de notre étude, nous voulions voir comment sélectionner les enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda concernés par notre étude. Pour que l'échantillon soit représentatif, autrement dit pour avoir les caractéristiques de l'ensemble de la population étudiée, nous avons procédé comme suit.

D'abord, nous n'avons pas pris pas en compte la différence entre enseignants au privé et au public, car ce sont les mêmes qui sont dans les deux types d'école. Donc, sur les huit lycées que compte la région, nous n'avons retenu que les cinq lycées publics. En ce qui concerne l'échantillon, nous avons utilisé la méthode aléatoire simple qui consiste à choisir au hasard 1/3 des cinq lycées, ce qui donne approximativement deux lycées sur cinq. Une fois les deux lycées choisis, nous avons fait un recensement de l'ensemble des enseignants qui s'y trouvent.

En ce qui a trait au choix des enseignants du cycle moyen, nous n'avons pas tenu compte des écoles publiques/écoles privées. Ici aussi, pour les raisons évoquées plus haut, nous ne considérons que les collèges publics. Ainsi, l'échantillon porte uniquement sur les 34 collèges publics de la région. Toutefois, étant donné qu'il y a 10 collèges en zone urbaine et 24 collèges en zone rurale, la sélection a tenu compte de cette situation. Pour cela, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage stratifié qui consiste à séparer les unités statistiques en strates, c'est-à-dire en sous-ensembles déterminés par une caractéristique donnée (Lamoureux, 2000). Les strates sont constituées des collèges situés en zone rurale et ceux qui se trouvent en zone urbaine. C'est ainsi que nous avons ainsi choisi au hasard, en utilisant la méthode d'échantillonnage stratifié, 11 collèges en nous assurant toutefois, d'avoir trois collèges en zone urbaine (environ 1/3 des 10 collèges) et huit collèges en zone rurale (1/3 des 24 collèges). Ensuite, nous avons recensé l'ensemble des enseignants qui se trouvent dans chaque collège. Comme souligné plus haut, sur un total de 1467 enseignants qui officient dans le moyen/secondaire, on trouve 516 vacataires et 717

contractuels, soit un total de 1233 enseignants sans formation initiale dans le domaine de l'enseignement (MEN, 20008).

Au total, nous avons recueilli nos données de recherche sur environ 20 % de l'ensemble des 1467 enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda pour réaliser cette étude, ce qui donne 300 enseignants. Nous avons choisi de tirer au hasard 20% des 1467 enseignants pour nous assurer d'avoir au moins 100 sujets, car la plupart des tests statistiques (y compris celui que nous avons utilisé dans cette recherche) l'exigent.

Quant au questionnaire utilisé pour collecter les données, il s'inspire d'une étude sur la formation continue des enseignants du moyen de la région de Kolda que l'USAID/Sénégal avait réalisé entre 2002 et 2005, mais également des compétences que Perrenoud (1994) a identifié comme fondamentales pour les enseignants.

Pour vérifier la validité de l'instrument de collecte de données, une analyse factorielle exploratoire des items a été réalisée en utilisant la méthode d'extraction en axe principal. C'est ainsi que les tests de Bartlett et de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ont permis de vérifier la présence de facteurs liant les items entre eux, mais aussi de tester l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y pas de corrélation entre les items. Pour l'analyse des besoins de perfectionnement professionnel, le nombre de facteurs a été fixé à quatre, conformément à la première partie du questionnaire. Le résultat est un KMO de 0.891, ce qui correspond à un bon ajustement des facteurs. Pour sa part, le test de Bartlett est significatif ($\chi^2=6108.427$, $dl=1326$, $p=0.000$), d'où une présence de corrélation entre les items. L'instrument est donc valide.

En ce qui concerne la fidélité du questionnaire, la consistance interne des différentes sous-échelles issues des analyses factorielles a été étudiée à partir des items survécus, à l'aide de l'alpha de Cronbach. D'après les résultats, seule la variable «*caractéristique des élèves* » n'a pas atteint le seuil minimal de 0,80 requis pour témoigner d'une bonne fidélité. Toutefois, cet item est à 0,70, donc proche de 0,80 (nous pouvons dire qu'il est fidèle). Tous les autres items ont dépassé ce seuil. Cela a permis de conclure que l'instrument utilisé pour mesurer les quatre niveaux de besoins de perfectionnement professionnel est fidèle.

Pour traiter les données, le logiciel SPSS a été utilisé. Après le traitement, l'analyse s'est faite à deux niveaux. Dans un premier temps, il a été procédé à une analyse descriptive de l'échantillon. Dans un deuxième temps, nous avons effectué un test statistique (ANOVA à plan simple) pour étudier la relation entre les variables afin de vérifier l'objectif de recherche.

4. Résultats

Dans cette partie on retrouve les résultats descriptifs et ceux liés à la vérification de l'objectif de recherche.

Notons d'abord que l'échantillon de cette étude était composé de 20% des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda, soit environ 300 sujets répartis entre 13 établissements scolaires. Bien que le questionnaire ait été distribué à l'ensemble des répondants, 205 de ceux-ci l'ont retourné dûment complétés, soit un taux de retour de 68%. Ce taux est satisfaisant pour pouvoir généraliser les résultats de cette étude à l'ensemble des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda.

D'après les résultats descriptifs, il est important de noter que 25,9 % des répondants ont le niveau Bac+2. C'est dire que le quart des enseignants rencontrés ont au moins passé deux années à l'Université avant de se lancer dans l'enseignement. Quant au statut professionnel des enseignants, les résultats révèlent que 24,4 % de répondants sont des fonctionnaires. Autrement dit, près de 75% des enseignants rencontrés sont soit des vacataires ou des contractuels. La faible représentativité des fonctionnaires s'explique par le fait qu'un nombre important d'enseignants sont appelés à occuper des postes de responsabilité dans les Inspections de l'éducation et la formation, dans les Inspections académiques, ou encore nommés chefs d'établissement.

Après les résultats descriptifs, il a été question de vérifier l'objectif de recherche avec un test statistique ANOVA à plan simple. Il faut noter qu'avec les tests statistiques, plusieurs seuils de signification sont utilisés (0,05, 0,01 et 0,001). Pour les besoins de cette étude, nous avons considéré le résultat du test statistiquement significatif ou non sur la base de la valeur de la *probabilité* (p). C'est ainsi que conformément à la position de Neyman et Pearson, si p s'avère inférieur à un seuil de signification qui est généralement de 0,05 en sciences sociales, nous considérons le résultat

comme statistiquement significatif. Quant à F dans le test de variance, il représente la valeur de la statistique testée.

En ce qui concerne les quatre besoins de perfectionnement professionnel à savoir les *caractéristiques des élèves*, la *gestion de classe et des programmes*, le *leadership* et la *déontologie*, ils sont présentés et analysés à l'aide d'une ANOVA à plan simple. Il faut aussi signaler que l'échelle utilisée est composée de sept niveaux d'importance différents. Il s'agit : *Pas du tout important* (1), *Peu important* (2), *Plus ou moins important* (3), *Important* (4), *Assez important* (5), *Très important* (6) et *Incapable de juger* (7)

1.1.1.1 Les moyennes des variables (besoins de perfectionnement)

Variables	Nombre	Moyenne (m)	Écart-type
Caractéristiques des élèves (Q1 à Q17)	205	4,42	0,81
Gestion de classe et des programmes (Q1 à Q14)	205	4,92	0,79
Leadership (Q1 à Q9)	205	4,44	0,99
Déontologie (Q1 à Q12)	205	5,12	0,73

Source : enquête de terrain, 2013

Dans le tableau ci-dessus, nous avons les résultats des statistiques descriptives pour chaque besoin de perfectionnement qui proviennent de la moyenne de chaque sous section de la première partie du questionnaire. Par exemple, besoin de perfectionnement professionnel en *Caractéristiques des élèves* comprend la moyenne des 17 questions (Q1 à Q17) qui composent cette sous section dans le questionnaire. Ceci est valable aussi pour les trois autres besoins de perfectionnement: *Gestion de classe et des programmes*, *Leadership* et *Déontologie*. En observant ce tableau, on se rend compte que le besoin de perfectionnement en *Déontologie* (m=5,12) semble plus préoccuper les enseignants rencontrés. Le tableau montre également que les répondants ont pratiquement le même niveau de préoccupation. Il s'agit du besoin de se perfectionner pour les variables *Caractéristiques des élèves* et *Leadership* avec respectivement des

moyennes de 4,42 et 4,44. De plus, le besoin de perfectionnement des enseignants en *Gestion de classe et des programmes* (4,92) vient en deuxième position après celui portant sur la *déontologie*.

C'est ainsi que d'après les analyses statistiques avec le test d'ANOVA à plan simple, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre *l'Ancienneté* et les quatre besoins de perfectionnement des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda, à savoir les *Caractéristiques des élèves* ($F= 0,38, p= 0,81$), la *Gestion de classe et des programmes* ($F= 1,71, p= 0,14$), le *Leadership* ($F= 0,60, p=0,65$) et la *Déontologie* ($F= 0,41, p= 0,79$). Autrement dit, les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants de ladite région ne varient pas en fonction du nombre d'années d'expérience en enseignement. A côté de l'expérience, le test d'ANOVA à plan simple montre également qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le *Statut professionnel* et les quatre besoins de perfectionnement des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda à savoir les *Caractéristiques des élèves* ($F= 0,21, p= 0,80$), la *Gestion de classe et des programmes* ($F= 0,18, p= 0,83$), le *Leadership* ($F= 1,37, p= 0,25$) et la *Déontologie* ($F=, 25, p= 0,77$). Enfin, le test d'ANOVA à plan simple montre également qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre le *Niveau de formation académique* et les besoins de perfectionnement des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda (*Caractéristiques des élèves* ($F= 0,77, p= 0,54$), *Gestion de classe et des programmes* ($F= 1, 49, p= 0,20$), *Leadership* ($F= 1,34, p= 25$) et *Déontologie* ($F= 1,75, p= 0,13$)).

5. Discussions

Les analyses effectuées à l'aide d'un test d'ANOVA à plan simple démontrent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les niveaux considérés et le besoin de perfectionnement des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda. Autrement dit, les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants de ladite région ne varient pas en fonction de *l'Ancienneté*, du *Statut professionnel* et du *Niveau de formation académique*.

Toutefois, même s'il n'y a pas de relation statistiquement significative entre les différents niveaux considérés, les enseignants n'ont pas le même

degré de besoin par rapport au perfectionnement. D'ailleurs, les résultats ont d'abord montré que ce sont les enseignants fonctionnaires, donc les plus expérimentés, qui manifestent le besoin de perfectionnement le plus élevé. En effet, que ce soit les *Caractéristiques des élèves*, la *Gestion de classe et des programmes*, le *Leadership* ou encore la *Déontologie*, les statistiques descriptives révèlent que les enseignants fonctionnaires ayant une expérience de 20 ans et plus dans l'enseignement, manifestent un besoin de perfectionnement plus élevé que les autres.

Concernant par exemple les *Caractéristiques des élèves*, les statistiques descriptives montrent que les enseignants qui ont passé plus de 20 ans ($m = 4,66$) dans l'enseignement accordent plus d'importance au perfectionnement professionnel que leurs collègues moins anciens dans le domaine. C'est dans ce sens que Ndoye (2000) disait que plus les enseignants passent du temps dans l'enseignement, plus ils comprennent le comportement et la motivation de leurs élèves. Les enseignants ayant passé plus de temps dans les classes sont donc plus conscients du besoin de renforcer leurs capacités que leurs jeunes collègues. D'après la psychologie cognitive, la motivation est composée de l'engagement, la participation et la pertinence de l'élève dans une tâche scolaire. Les élèves manifestent leur motivation dans l'exécution d'une tâche proposée par l'enseignant (Lieury et al. 1996). A en croire Lieury et al. (1996), les enseignants plus expérimentés comprennent que la motivation est un préalable fondamental dans tout processus d'apprentissage-apprentissage.

En ce qui concerne la *Gestion de classes et des programmes*, contrairement aux enseignants novices, les enseignants plus expérimentés ont compris que les enseignements-apprentissages sont essentiellement des activités de traitement d'informations. Dans une situation d'enseignement, l'enseignant part d'un curriculum généralement défini à l'avance, planifie une séquence d'actions pédagogiques en vue de permettre à l'élève de s'approprier des connaissances (MEN, 2000). Selon le MEN (2005), cette phase de planification de l'enseignement conduit à la mise en application d'une séquence d'actions qui conduit à l'évaluation. La psychologie cognitive (Lieury et al. 1996) reconnaît que ces quatre niveaux de traitement d'informations sont importants dans la conception des actions pédagogiques de l'enseignant. En effet, dans une situation d'apprentissage,

l'élève traite une multitude d'informations, et, comme pour l'enseignant, le traitement de ces informations se passe à plusieurs niveaux. L'élève traite des informations affectives qui proviennent plus particulièrement de ses expériences scolaires antérieures et qui sont suscitées par la tâche d'apprentissage présentée. Ces informations affectives concernent surtout la reconnaissance des buts que l'enseignant poursuit, la valeur qu'il attribue à la tâche d'apprentissage et la perception qu'il a du contrôle possible sur sa réussite (Lieury et al. 1996). Dans ce cas précis, notre expérience d'anciens élèves nous permet de dire que les enseignantes manifestent une plus grande affectivité envers leurs élèves que les enseignants. Ceci s'explique peut-être par l'amour maternel qu'elles vouent aux enfants.

Dans le domaine du *Leadership*, les statistiques descriptives montrent que les enseignants fonctionnaires, bien formés et expérimentés, manifestent davantage le besoin de se perfectionner que leurs collègues vacataires et/ou contractuels. À ce titre, Ndoye (2000) disait qu'un enseignant doit être performant pour pouvoir impulser une dynamique d'adhésion autour de l'école. Nous pouvons ajouter que c'est par son action qu'un enseignant peut favoriser la participation des élèves, de ses collègues ainsi que le personnel administratif et technique à la bonne marche de l'école par une mobilisation sociale soutenue. C'est également par cette même action et la même volonté qu'il favorise la participation de la communauté à la bonne marche de l'école. Plus l'enseignant est expérimenté, plus cette volonté le préoccupe. De tels enseignants manifestent davantage le besoin de se perfectionner que les enseignants novices. Ceci est valable également pour l'éthique professionnelle et la déontologie.

Conclusions

L'objectif de cette étude était d'analyser les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda en tenant compte de leurs caractéristiques socioprofessionnelles. C'est ainsi que la problématique et le cadre conceptuel ont permis de constater que les auteurs consultés accordent une attention particulière au perfectionnement professionnel des enseignants.

Il faut également noter sur le plan méthodologique que cette étude a utilisé un échantillon de départ de 300 répondants même si c'est 205 enseignants

qui ont retourné le questionnaire dûment complété. Collectées sur la base d'un questionnaire, les données ont été traitées et analysées à l'aide du test de l'ANOVA à plan simple.

En termes de résultats, les statistiques descriptives montrent que 25,9 % des répondants ont le niveau Bac+2. Quant au statut professionnel des enseignants, les résultats révèlent que 24,4 % de répondants sont des fonctionnaires. C'est dire que plus de 2/3 des enseignants rencontrés sont soit des vacataires ou des contractuels.

Après la présentation des résultats descriptifs, il a été procédé à la vérification de l'objectif de recherche. C'est ainsi que l'analyse de variance à l'aide d'une ANOVA à plan simple a révélé qu'il n'y pas de différence statistiquement significative entre les quatre besoins de perfectionnement professionnel des enseignants de la région de Kolda (les *Caractéristiques des élèves*, la *Gestion de classe et des programmes*, le *Leadership* et la *Déontologie*) et les différents niveaux considérés. Nous pouvons dire que l'objectif de recherche a été atteint puisque les résultats ont non seulement permis de connaître les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants du moyen/secondaire de la région de Kolda, mais aussi et surtout leur volonté de se former, comme en atteste le taux de retour du questionnaire.

L'importance que les principaux acteurs ont accordée à cette étude associée à sa validité nous pousse à affirmer qu'elle va sans doute contribuer à l'enrichissement de la recherche scientifique en général, et au développement de la formation des enseignants du moyen/secondaire du Sénégal en particulier. Néanmoins, d'autres chercheurs pourraient approfondir le sujet, surtout sous l'angle de la motivation des enseignants, car nous pensons que la majeure partie d'entre eux n'épouse plus ce métier par amour.

Références bibliographiques

ALBARELLO, L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. In Jean-Luc Guyot et Christine Mainguet. *La formation professionnelle continue*. De Boeck Université. Économie, Société, Région, 341-351.

BROUSSEAU, M. et LAURIN, P. (1997). La prise en charge de la formation continue par les enseignantes et enseignants est-elle possible ? *Vie pédagogique*, 105, 45-48.

DESJARDINS, C. (1986). *Identification des besoins de perfectionnement d'enseignants appliquant le nouveau programme d'éducation préscolaire Montréal*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.

DIDIER, R. B. (1988). Étude follow-up sur la formation des enseignants. Opinion des diplômés de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Moncton et de responsables scolaires du Nouveau-Brunswick (Thèse de maîtrise inédite). Université de Moncton.

EURYDICE (1995). « *La formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE/EEE* ». Bruxelles : Unité Européenne d'EURYDICE.

FARZAD, M. & PAIVANDI, S. (2000). Reconnaissance et Validation des acquis en Formation. Paris : Anthropos.

GAUTHIER, C. et TARDIF, M. (2005). La pédagogie/ Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. *Gaëtan Morin*. pp. 131-154.

HASSANE, T.D. (1989). La perception des enseignants du premier degré des écoles publiques traditionnelles en République du Niger comme d'identification de leurs besoins de perfectionnement pédagogique (Mémoire maîtrise inédit). U.Q.A.M.

HERZBERG, F. et VORAZ C. (1978). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris : Entreprise moderne.

IMBERT, A.M. (1991). Réflexion sur la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques*, 290, 176-177.

JOHNSON, B. et CHRISTENSEN, L. (2004). *Educational Research. Quantitative and Mixed Approaches*. Boston, M.A: Pearson.

LAFORST, M. (1981). Besoins de formation complémentaire des enseignants du secteur régulier primaire en fonction du retour d'enfants en difficulté dans leurs écoles (Mémoire de maîtrise inédit). U.Q.A.M.

LABESSE, M. E., (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue. *Recherche et Développement*. Gouvernement du Québec.

LAWTON, L. (1999). « Approaches to Needs Assessment » in Perkins, E. R. Simnet, I. & Wright, L. éd. *Evidence-based Health Promotion* (325-332), Chichester: John Wiley & Sons Ltd.,

LE BOTERF, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2ème édition). Paris : Éditions d'Organisation.

LE PAILLEUR, M. (1996). La formation continue du personnel scolaire : Voie de l'avenir. *Vie pédagogique*, 100, 47-49.

LEFEVRE, S. R. (1978). Inventaire des besoins de formation et de perfectionnement des éducateurs d'adultes du secteur général des C.E.G.E.P francophones des la région de Montréal (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.

LIEURY, A. et al. (1996). Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*. 126 (1), 195-196.

MARION, Y. (1985). Les instituteurs et leur formation. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelles. Laboratoire de psychopédagogie, Université de Caen. France.

MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

MCCONNELL, J. H. (2003). *How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis*. Vol 2, New York: AMACOM.

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2005). *Guide de formation des professeurs de collège*.

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2007). *Rapport Nationale sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*.

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2008). *Rapport national sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*.

NDOYE, A.K. (2000). L' (in)satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal. *Revue des sciences de l'éducation*. 26 (2), pp. 439-462.

PARÉ, A. (1984). *L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement. Projet d'intégration de la formation*. Québec, Québec : Université Laval.

PELPEL, P. (1988). Se former pour quels enjeux? Entre l'urgence et la routine. *Cahiers pédagogiques*. 269, 31-32.

PERRENOUD, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*, 9, 28-33.

PERRENOUD, P. (1996). L'obligation de compétences : une évaluation en quête d'acteurs. *L'Éducateur*, 11, 23-29.

PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.

PNUD et Ministère de l'Éducation du Sénégal (2005). *L'éducation au Sénégal*.

SOKHNA, M. (2004). *Formation d'enseignants à la scénarisation d'activités à partir de ressources pédagogiques*. E.N.S. Dakar.

UNESCO (2003). *Le renforcement des capacités dans les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne : Cas du Sénégal*. UNESCO. Dakar.

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*, Wiley, New York.

WEVA, W.K. (1991). *Les directeurs d'école francophones du Nouveau-Brunswick. Leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement*. Moncton. NB : Université de Moncton.

ZARIFIAN P., (2001), *Le modèle de la compétence*, Paris : Editions Liaisons.