



ECOLE DOCTORALE
ETUDES SUR L'HOMME ET LA SOCIETE (ET.HO.S)
FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES
DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
FASTEF(EX-ENS)

Année : 2010 / 2011

N° d'ordre.....

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : Formation-Education
à la CHAIRE UNESCO EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE).

Option : Formation

Presentée par

Birame FAYE

Analyse des conceptions des enseignants de l'élémentaire, en reprise d'études, sur leurs propres apprentissages

Soutenue le devant le jury composé de :

PRÉSIDENT : **Gora MBODJI**, Professeur, UFR des Lettres et Sciences Humaines/Université Gaston Berger de Saint-Louis/Sénégal

RAPPORTEUR : **Hamidou Nacuzon SALL**, Professeur, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation /Université Cheikh Anta DIOP de Dakar/Sénégal

EXAMINATEURS :

Abdou Karim NDOYE : Professeur, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation /Université Cheikh Anta DIOP de Dakar/Sénégal

Hamidou Nacuzon SALL : Professeur, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation / Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal

Boubacar NIANE : Maître de Conférences, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation /Université Cheikh Anta DIOP de Dakar/Sénégal

DIRECTEUR DE THÈSE : **Babacar GUEYE**, Professeur, Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation / Université Cheikh Anta de Dakar / Sénégal

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....1.

SIGLES ET ABREVIATION.....3.

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS.....7.

 TABLEAUX.....8.

 SCHEMAS.....9.

INTRODUCTION GENERALE.....10.

PREMIERE PARTIE : LES ASPECTS THEORIQUES.....20.

CHAPITRE 1 : Le contexte dans lequel cette recherche se situe.....21.

**CHAPITRE 2 : L’exploration de la littérature (ou la revue critique de
 littérature).....66.**

CHAPITRE 3 : La problématique de recherche99

CHAPITRE 4 : La définition des concepts clés.....131

DEUXIEME PARTIE : LES ASPECTS PRATIQUES143.

CHAPITRE 5 : La Méthodologie de recherche.....144.

CHAPITRE 6 : La collecte et le traitement des données.....190.

CHAPITRE 7 : La discussion des résultats282.

CONCLUSION GENERALE.....302.

BIBLIOGRAPHIE.....314

**ANNEXE 1 : TABLEAU 21 DE CODIFICATION DES INFORMATIONS
COLLECTEES EN PRE TEST.....327**

ANNEXE 2 : LES INSTRUMENTS D’INVESTGATION.....351.

ANNEXE 3 : INDEX DES AUTEURS.....365.

TABLE DES MATIERES.....369.

SIGLES ET ABREVIATIONS

A.P.C : Approche Par les Compétences.

BACC : Baccalauréat.

B.E.P.C : Brevet d'Etude du Premier Cycle.

B.M : Banque Mondiale

C.A.E.A : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Artistique.

C.A.E.M : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen.

C.A.E.C.E.M : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Collèges d'Enseignement Moyen.

C.A.I.E.E : Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat de l'Enseignement Elémentaire.

C.A.I.E.P.S : Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat de l'Education Préscolaire.

C.A.P : Certificat d'Aptitude Pédagogique.

C.A.P.A.E.P.S: Certificat d'Aptitude au Professorat Adjoint de l'Education Physique et Sportive.

C.A.P.E.F : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Economie Familiale.

C.A.P.E.P.S : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Education Physique et Sportive.

C.A.E.S : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire.

C.A.E.S.T.P : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel.

C.E.A.P : Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique.

C.E.B : Curriculum de l'Education de Base.

C.E.G : Collège d'Enseignement Général.

C.F.P : Centre de Formation Pédagogique

C.F.P.A : Centre de Formation et de Perfectionnement Administratif.

C.F.P.P : Centre de Formation et de Perfectionnement Pédagogique.

C.F.P.S : Centre de Formation Pédagogique Spécial.

C.N : Cours Normal.

C.N.R.E.F : Commission Nationale de la Réforme de l'Education et de la Formation.

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays ayant le Français en partage.

C.P.I : Conseiller Pédagogique Itinérant.

C.R.E.I : Concours de Recrutement des Elèves-Inspecteurs.

C.U : Coût Unitaire.

C.V : Curriculum Vitae.

D.E.A : Diplôme d'Etudes Approfondies.

D.E.P.E.E : Direction de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Elémentaire.

D.U.E.L : Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires.

D.U.E. : Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques.

D.R.H : Direction des Ressources Humaines.

E.F.I : Ecole de Formation d'Instituteurs.

E.G.E.F : Etats Généraux de l'Education et de la Formation

E.N.A.M : Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature.

E.N.E.A : Ecole Nationale d'Economie Appliquée.

E.N.E.P : Ecole Nationale des Educateurs du Préscolaire.

E.N.S : Ecole Normale Supérieure.

E.N.R : Ecole Normale Régionale.

E.P.T : Education Pour Tous.

E.V.F/E.M.P : Education à la Vie Familiale et En Matière de Population.

FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation.

F.C : Formation Continue.

F.L.S.H : Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

F.M.I : Fonds Monétaire International.

F.S.T : Faculté des Sciences et Techniques.

I : Instituteur.

I.A : Instituteur Adjoint

I.A : Inspection d'Académie

I.A.D : Instituteur Adjoint Décisionnaire.

I.A.Q.E : Indice Africain de Qualité de l'Education.

I.D : Instituteur Décisionnaire.

I.D.E.N : Inspection Départementale de l'Education Nationale.

I.E.E : Inspecteur de l'Enseignement Elémentaire.

I.G.E : Inspecteur Général d'Etat.

I.U.F.M : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

M.C : Maître Contractuel.

M.E.M : Maîtresse d'Enseignement Ménager.

M.E.N : Ministère de l'Education Nationale.

MINEDAF : Ministres de l'Education d'Afrique.

MON : Moniteur.

M.O.S.A : Maintien par Ordre Sans Affectation.

M.S.T : Maladies Sexuellement Transmissibles.

N.I	: Normalien Instituteur.
O.N.G	: Organisation Non Gouvernementale.
P.A.E.P.S	: Professeur Adjoint d'Education Physique et Sportive.
P.A.S.E.C	: Programme d'Analyse des Systeme Educatifs de la CONFEMEN.
P.C.E.M	: Professeur de Collège d'Enseignement Moyen.
P.D.E.F	: Programme Décennal de l'Education et de la Formation.
P.E.B.D	: Projet Educatif pour la Banlieue de Dakar.
P.E.M	: Professeur d'Enseignement Moyen.
P.E.S	: Professeur d'Enseignement Secondaire.
P.I.B	: Produit Interieur Brut.
P.P.A	: Pédagogie Par Alternance.
P.P.O	: Pédagogie Par Objectif.
P.P.P	: Pédagogie Par Projet.
P.R.F	: Pôle Régional de Formation.
S.A.C.M.E.Q	: Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality.
S.I.D.A	: Syndrome Immunodéficient Acquis.
SNERS	: Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires.
U.C.A.D	: Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
U.C.P	: Unité de Coordination des Projets.
V.E	: Volontaire de l'Education.

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS

<u>TABLEAUX</u>	PAGES
TABLEAU 1 : Valeurs comparatives du PIB dans quelques pays.....	31.
TABLEAU 2 : Quelques indicateurs relatifs au système éducatif du Sénégal.....	33.
TABLEAU 3 : Référentiel de compétences de la formation initiale des maîtres au Sénégal...	47.
TABLEAU 4 : Niveau de rémunération des enseignants de l'élémentaire du Sénégal.....	54.
TABLEAU 5 : Niveau de rémunération des enseignants Du Moye et Secondaire du Sénégal.	55.
TABLEAU 6 : Corps, Hiérarchie et Diplômes professionnels des fonctionnaires du cadre de l'enseignement au Sénégal.....	57.
TABLEAU 7 : Approches d'apprentissage et contextes.....	75.
TABLEAU 8 : Approches d'apprentissage et vision de soi.....	76.
TABLEAU 9 : Approches d'apprentissage et motivation	77.
TABLEAU 10 : Approches d'apprentissage, motivation et stratégie.....	78.
TABLEAU 11 : L'enjeu et le rôle dans une recherche	120.
TABLEAU 12 : Caractéristiques de la représentation, de la représentation sociale et de la conception.....	136.
TABLEAU 13 : Répartition du personnel enseignant de l'élémentaire par corps au Sénégal.....	148.
TABLEAU 14 : Situation administrative du personnel enseignant de l'élémentaire au Sénégal.....	149.
TABLEAU 15 : Répartition des sujets de l'échantillon.....	151.
TABLEAU 16 : Caractéristiques de l'interview et du questionnaire d'enquête.....	164.
TABLEAU 17 : Mise en rapport entre questions-problèmes de recherche et cadre conceptuel.....	165.
TABLEAU 18 : Caractéristiques de l'approche quantitative et de l'approche qualitative de l'objet d'une recherche.....	177.
TABLEAU 19 : Processus de collecte des données de recherche au moyen des instruments construits	182.
TABLEAU 20 : Les étapes de la validation du recueil d'informations	184.
TABLEAU 21 : Codage des données collectées dans le pré test.....	326.
TABLEAU 22 : Données statistiques sur le concours de recrutement des N.I (1 ^{er} Cycle).....	204.
TABLEAU 23 : Données statistiques sur le concours de recrutement des N.I (2 ^{ème} Cycle).....	206.
TABLEAU 24 : Données statistiques sur le concours de recrutement EN Section	

F2/ FASTEF.....	208.
TABLEAU 25 : Distribution et récupération des questionnaires d'enquête.....	212.
TABLEAU 26 : Récapitulation des typologies de conceptions en approche objectiviste et en approche constructiviste	214.
TABLEAU 27 : Modèle de classement des sujets pour l'analyse des conceptions mises à émergence.....	218.
TABLEAU 28 : Synthèse des typologies de conceptions chez les chercheurs experts.....	384.

<u>SCHEMAS</u>	PAGES
SCHEMA 1 : Conception de l'apprentissage, processus et produit de l'apprentissage...	81.
SCHEMA 1 : Modélisation du questionnement restreint par un cadre problématique...	117.
SCHEMA 3 : Modèle d'analyse : essai de mise en relation des hypothèses et des concepts.....	126
SCHEMA 4 : Modélisation du cadre conceptuel.....	141.
SCHEMA 5 : Modélisation de l'ensemble et des sous-ensembles des interviews.....	158.
SCHEMA 6 : Modélisation de la démarche inductivo-déductive.....	175
SCHEMA 7 : Modèle de Lessard-Hebert, Goyette et Boutin à quatre pôles.....	177.
SCHEMA 8 : Modélisation d'une recherche qualitative.....	181.
SCHEMA 9 : Modélisation du caractère transversal de la validité.....	183.
SCHEMA 10 : Modélisation des relations entre concepts, catégories (ou dimensions) et indicateurs.....	195.
SCHEMA 11 : Modélisation de la démarche d'analyse des conceptions mises à émergence.....	220.

INTRODUCTION GENERALE

De nos jours, on observe une course effrénée, une ruée des adultes vers les études et/ou la formation continue. Il s'agit d'une demande très forte, d'un engouement pour davantage d'études et/ou de formation continue. Le fait en soi n'est pas mauvais. Mais il est à questionner. De ce point de vue, une question fondamentale vient intuitivement à l'esprit : Qu'est-ce qui fait courir l'adulte derrière les études et/ou la formation continue ? Et ceci même après un certain nombre d'années d'études sanctionnées par des diplômes académiques, après une formation diplômante suivie avec succès et après plusieurs années d'activités professionnelles ?

Le fait est à questionner car il y a peut-être une raison qui explique cette ruée ; une raison qui justifie cette demande forte, cet engouement pour davantage d'études et/ou de formation continue.

Le fait est à questionner en ce sens que les adultes concernés en général, les enseignants en particulier, ont peut-être des conceptions claires à propos des apprentissages à faire quand ils bénéficient d'une offre d'études et/ou de formation continue.

Lorsque des enseignants bénéficient d'une offre d'études et/ou de formation continue à leur demande ou à la suite d'une décision des supérieurs hiérarchiques, quel est leur objectif ?

- Apprendre et changer leur pratique d'enseignement ?
- Renforcer leur aptitude pédagogique, leurs compétences professionnelles pour améliorer leur pratique de classe ?
- Acquérir ou construire des savoirs académiques ou professionnels à réinvestir dans leurs activités professionnelles ou dans d'autres domaines ?
- Accroître leurs connaissances, leur culture générale, leur culture professionnelle, pour leur développement personnel ?
- Obtenir des diplômes plus élevés et changer de statu professionnel et de niveau d'activités et/ ou de métier ?

L'engagement pris, à travers cette recherche qui vient d'être effectuée, de mener ce travail dans un domaine qui a déjà été exploré, où des chercheurs ont soulevé un questionnement et fait des investigations, a pour but d'aider à la compréhension et de faire avancer la connaissance. Il s'agit

du domaine des conceptions et des représentations. A ce propos, BAILLAUQUES écrit : « *Le questionnement des représentations est devenu chose courante dans le champ de l'éducation. Un effet de mode semble même s'installer : quel formateur, quel enseignant ne revendique-t-il pas de "faire émerger" les représentations des adultes ou des élèves qu'il prend en charge ? [...]. Toutefois l'approche des représentations est difficile à éviter pour qui agit dans la formation, ou dans l'enseignement ou encore dans la recherche en ces domaines* », (Simone BAILLAUQUES, 1996).

L'engagement dans cette recherche sur les représentations (ou plutôt sur les conceptions), dans le champ de l'éducation, s'explique par le choix de faire un essai d'analyse théorique et de réflexion méthodologique relatif aux conceptions, aux représentations chez des enseignants en situation de formation continue ou en situation de reprise d'études, à propos des apprentissages qu'ils font dans ces situations. Cet essai d'analyse théorique et de réflexion méthodologique a été fait sous l'éclairage des théories déjà développées dans ce domaine, notamment par CHARLIER : « *Les représentations sont des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement **d'enseignement et d'apprentissage*** », (CHARLIER, E., 1989, p.46).

En attendant de revenir sur la clarification du concept de conception, il faudrait, tout de suite, préciser que le même contenu est mis ici dans les termes représentations et conceptions. Par rapport à cela, Gérard DE VECCHI et André GIORDAN ont été amenés à faire une mise au point quand ils ont écrit : « *le mot "**représentation**" prête souvent à confusion car il peut être employé à différents niveaux pour désigner des éléments très variés. C'est pour cela que nous lui préférons celui de "**conception**" qui met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble d'images, de modèles présents chez l'apprenant, avant même qu'une activité quelconque ne débute. Nous verrons d'ailleurs que les conceptions sont aussi actives tout au long de la construction du savoir. Comme le mot "**représentation**" est celui qui est employé couramment, nous utiliserons les deux termes.*

Mais nous souhaitons que, par la suite, seul le deuxième soit retenu », (Gérard DE VECCHI et André GIORDAN, p.10).

En somme, ici, il s'agit de perception, de vision, de théories personnelles des enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation de formation et / ou de reprise des études car en général, d'un point de vue formel, on ne peut pas entrer dans une formation ou dans des études et en sortir sans faire des apprentissages.

Et ce qui a été très intrigant pour nous, c'est l'engouement pour les études et/ou la formation constaté chez beaucoup d'enseignants comme évoqué plus haut.

La forte demande, l'engouement des adultes en général (et des enseignants en particulier) pour les études et/ou la formation continue s'explique-t-elle par des conceptions qu'auraient les enseignants à propos des apprentissages qu'ils font dans une situation de formation continue ou dans une situation de reprise d'études ?

Des chercheurs qui ont fait des études de cas et qui ont analysé les conceptions chez des enseignants sur leurs propres apprentissages en situation de formation continue ont découvert que ces conceptions « *intègrent l'idée de changement de pratique d'enseignement* » (Bernadette CHARLIER, 1996). Cette conception d'apprendre et de changer sa pratique d'enseignement se limite-t-elle seulement à ces cas étudiés ? Peut-on découvrir cette même conception chez d'autres enseignants placés dans d'autres situations de formation continue ou de reprise d'études ?

Y a-t-il une convergence ou une divergence, un choc entre les conceptions sur les apprentissages :

- chez les Autorités Institutionnelles (ministérielles et académiques),
- chez les Formateurs dont la vocation est d'agir sur les maîtres en reprise d'études à former afin d'installer chez eux les compétences professionnelles et leur assurer une (re)qualification dans le métier qu'ils vont exercer,
- chez les enseignants du supérieur dont la mission est de dispenser les cours aux maîtres en reprise d'études (entre autres),
- et, en fin, chez les maîtres qui apprennent dans la reprise des études ?

Certains chercheurs sont arrivés à la conclusion que « *les représentations des enseignants peuvent être considérées comme des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage* » (CHARLIER, 1989, p.46).

D'autres ont abouti à des conclusions différentes sur le même sujet (nous y reviendrons dans la revue de la littérature).

L'analyse des conceptions chez les enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation de reprise d'études et/ou de formation continue pourrait intégrer le contexte social actuel dans lequel les enseignants d'aujourd'hui vivent, la façon dont ils perçoivent leur développement personnel, leur rapport au savoir et leur rapport avec ceux qui les gèrent, leur vision du métier enseignant (un métier à exercer avec professionnalisme ? Une profession soutenue par une vocation ? Un métier conçu comme un simple gagne-pain ?)

Quelle problématique peut-on développer sur les conceptions chez des maîtres à propos des apprentissages qu'ils font lorsqu'ils sont placés dans une situation de formation continue ou de reprise d'études ? Eu égard à leur formation initiale, leur statut dans le cadre des fonctionnaires de l'enseignement, leur expérience dans le métier, leur environnement social et professionnel, quelles sont leurs conceptions à propos des objectifs et des contenus des apprentissages, de la certification par un diplôme des apprentissages faits et de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans la reprise des études ? Essentiellement, quelles sont leurs conceptions sur les fins auxquelles les savoirs appris dans la reprise des études vont être utilisés par celui qui a appris ? Comment et où se fera le transfert : Dans la classe ? Dans la préparation d'examens et de concours ? Dans d'autres domaines ? Les savoirs acquis ou construits seront utilisés au profit de qui ? De l'enseignant lui-même ? Des élèves qu'il est chargé de gérer ?

Et, enfin, comment, à partir du questionnement restreint sur lequel débouchera la problématique largement développée, construire un cadre problématique ?

Une autre préoccupation a été, d'une part, de savoir comment la question des conceptions chez les enseignants, à propos de leurs propres apprentissages, a été abordée, développée, traitée, analysée,

interprétée, expliquée dans la littérature des sciences de l'éducation (les rapports de recherche, les articles de revues spécialisées, les livres écrits par des enseignants/chercheurs, des formateurs, etc.). D'autre part, comment faire émerger ces conceptions ? Quelle devait être la porte d'entrée dans les investigations visant à recueillir les conceptions en question ? Par quelle méthodologie, avec quels instruments ? Si on arrivait à faire émerger certaines de ces conceptions, comment les traiter qualitativement, les interpréter, les analyser, les expliquer ?

Ce sont les conceptions que les enseignants ont sur les savoirs appris par eux-mêmes en situation de reprise d'études et/ou de formation continue qui ont, en réalité, orienté les réponses à ces interrogations soulevées.

Ce Mémoire rédigé pour rendre compte de la réflexion menée sur le présent sujet d'étude, de la collecte d'informations qui a été opérée, de l'examen, du traitement et de l'analyse des informations qui ont été collectées, en somme pour rendre compte de l'ensemble des activités effectuées à travers la présente recherche, ce Mémoire comprend trois (3) parties.

LA PARTIE THEORIQUE

Elle est composée de plusieurs sous-parties :

- ☉ **L'introduction générale** (cette partie même) à travers laquelle la tentative d'amener le sujet, de le poser, a été faite.
- ☉ **Le contexte du système éducatif à la base** : il s'agit du contexte de l'Education de Base au Sénégal dans lequel s'est effectué cette recherche.
- ☉ **La revue critique de littérature** : C'est une partie dans laquelle, après exploration de la littérature, il est rendu compte des lectures faites sur les questions relatives aux conceptions à propos des apprentissages et qui cadrent avec le travail de recherche effectué. Dans la littérature des sciences de l'éducation, il existe une production foisonnante faite par des chercheurs et portant sur « **les conceptions sur leurs propres apprentissages : chez des étudiants en contexte académique, chez des sujets dans des situations de reprise d'études, chez des adultes en situation de vie, chez des**

enseignants en formation initiale, etc. ». La revue critique de littérature a consisté à lire et à rapporter, de manière plus analytique que descriptive, ce qui a été écrit par des auteurs choisis de façon objective. Le rapportage a été critique dans la mesure où l'effort de découvrir les recoupements entre les conclusions de recherches antérieures et nos propres conclusions, cet effort a été fait. De même que l'effort d'analyser une problématique que les travaux explorés n'ont pas étudiée, à savoir la convergence (ou le choc) entre les conceptions sur les apprentissages chez les Autorités institutionnelles, chez les formateurs et les enseignants dans les sites de reprise des études et chez les enseignants qui apprennent dans la reprise des études. En somme, il s'est agi de voir comment et dans quel sens apporter une contribution (même modeste) à l'augmentation des connaissances dans le domaine des conceptions, car une recherche qui ne contribue pas à augmenter les connaissances dans un champ de Savoir n'atteint pas son but.

- ⇒ **La problématique de recherche :** cette rubrique a commencé par un questionnaire large sur les conceptions à propos des apprentissages. Puis, le questionnaire a été restreint pour arriver à un nombre limité de questions-problèmes spécifiques de recherche qui tiennent compte à la fois du réalisme, du pragmatisme et de la faisabilité car, en la matière « *il convient de délimiter le champ de recherche et de restreindre le questionnaire pour éviter de se voir entraîné sans boussole ni gouvernail dans un océan d'informations de toutes sortes et de questions allant dans tous les sens, et de se noyer* », (Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996) .

Dans cette rubrique, l'effort a été fait d'explicitier la nature de la recherche doctorale effectuée ; de ce point de vue, après avoir rappelé la définition du concept de recherche, la typologie des recherches et le classement qui ont été proposés par des scientifiques, le type de recherche choisi ici a été précisé, mais aussi les raisons du choix du présent sujet ont été données.

S'agissant de la nature, c'est le choix d'une recherche à la fois exploratoire, descriptive et compréhensive qui a été opéré.

Pour le choix du présent sujet, deux raisons ont guidé :

- **Une raison académique** : il s'est agi de traduire une volonté de participer au questionnement, à la mise à émergence, à l'interprétation, à la description, à l'analyse et à l'explication des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants en situation de formation continue ou de reprise d'études.
- **Une raison didactique** : cette raison vient du très grand intérêt porté à la formation des enseignants et aux apprentissages chez des enseignants en reprise d'études.

Dans cette partie toujours, le but et les objectifs spécifiques de la recherche effectuée ont été déclinés et un postulat et des hypothèses de travail ont été posés.

- ⇒ **La clarification des concepts clés employés dans le libellé du sujet** : les concepts d'apprentissage et de conception ont été clarifiés afin que les différents lecteurs de ce texte sachent dans quel sens tel ou tel concept a été employé.

LA PARTIE EMPIRIQUE (OU PRATIQUE) DE MA RECHERCHE.

Elle comprend elle aussi plusieurs sous-parties.

- ⇒ **La méthodologie de recherche**

Après avoir indiqué le but de la méthodologie de recherche, le type d'approche employé a été précisé, la population et l'échantillon décrits et le dispositif de recherche expliqué. Puis, des considérations épistémologiques sur le recueil d'informations ont été développées, les instruments de recherche présentés et la méthode de traitement des données collectées définie.

- ⇒ **La collecte des données pour le pré test des instruments et l'analyse des données collectées.**

Dans cette rubrique, le pré test par lequel la collecte et le traitement des données ont commencé a été expliqué.

Les données collectées à cette occasion ont été interprétées, décrites, codées et analysés. Puis les instruments d'investigation ont été corrigés.

Ensuite, il s'en est suivi le traitement des données collectées à l'issue de l'administration des outils de recherche. Ce traitement a consisté en une interprétation, une description et une analyse des données recueillies.

⇒ **La collecte des données à l'échelle de l'échantillon ; puis le traitement des données: analyse et présentation des résultats de recherche.**

Ce traitement a consisté en :

- Une interprétation, c'est-à-dire un examen et une réflexion sur les données collectées et leur mise en cohérence.
 - Une description des données collectées.
 - Une analyse des conceptions mises à émergence et une présentation des résultats de l'étude.
 - Une réflexion sur les résultats.
 - Des rapprochements avec des théories évoquées.
 - Une confrontation des conceptions sur les apprentissages faits dans la reprise des études chez les Autorités institutionnelles commanditaires des curricula et les formateurs / enseignants concepteurs des curricula d'une part, et chez les enseignants qui apprennent dans la reprise des études, d'autre part.
- ⇒ **La discussion des résultats.**

Une discussion de fond sur les résultats et les conclusions de cette recherche a été ouverte. Il s'agit d'une discussion par rapport :

- à des théories de chercheurs experts ;
- à la taille de l'échantillon de cette étude ;
- à la classification opérée sur les sujets du corpus étudié ;
- à la portée des inductions et des déductions faites à travers les analyses des données de recherche.

LA CONCLUSION GENERALE

Cette partie comprend, comme indiqué en titre, la Conclusion générale de cette étude.

Dans la conclusion générale du travail, nous avons :

- ⇒ **récapitulé les résultats** de la recherche effectuée.
- ⇒ **explicité les issues des hypothèses** de recherche qui ont été posées,
- ⇒ **indiqué les limites** des investigations faites.
- ⇒ **dégagé des perspectives** qui pourraient prolonger tout le travail de réflexion et de rédaction qui a été réalisé à travers cette étude.

LA BIBLIOGRAPHIE

A la fin de chaque chapitre du Mémoire de Thèse, la Bibliographie y afférent a été indiquée.

Après la Conclusion générale, une Bibliographie générale est indiquée.

LES ANNEXES.

Cette partie du Mémoire de Thèse regroupe les documents dont la mise à la connaissance des lecteurs a paru nécessaire.

⇒ **ANNEXE 1 :**

- Le Tableau de codage des informations collectées en pré-test.

⇒ **ANNEXE 2 :**

- Les Instruments d'investigation.

⇒ **ANNEXE 3 :**

- L'index des Auteurs.

En fin, pour la forme de présentation de cette thèse, nous nous sommes beaucoup inspirés de Bakary DIARRA (2009) et de Cheikh Tidiane SALL (2002).

PREMIERE PARTIE : LES ASPECTS THEORIQUES

- LA CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE.
- L'EXPLORATION DE LA LITTERATURE PORTANT SUR LE MEME CHAMP.
- LA POSITION DU PROBLEME.
- LA DEFINITION DES CONCEPTS DU SUJET.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DANS LEQUEL CETTE RECHERCHE SE SITUE.

La contextualisation d'une étude est toujours utile en ce sens qu'elle peut apporter un premier éclairage sur le contenu du Mémoire, éclairage que la collecte et l'analyse des données, les inférences que l'on va faire et les conclusions que l'on va tirer vont renforcer. Les sujets de cette recherche étant des enseignants de l'élémentaire en reprise d'études, notre objectif, dans cette étude de contexte est de faire l'état des lieux de l'éducation de base au Sénégal en :

- Montrant la priorité accordée par l'Etat à la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) ;
- Décrivant le fonctionnement de l'éducation de base sur le terrain : les programmes en exécution, les réformes qui s'implantent (tout cela engendrant une certaine pénibilité dans le travail des maîtres au quotidien) ;
- Déclinant les indicateurs permettant d'apprécier les performances de l'éducation de base et de comparer le système éducatif du Sénégal à d'autres systèmes d'éducation en Afrique ;
- Décrivant l'évolution de la formation initiale des maîtres et sa tendance actuelle.

En effet, la priorité accordée à l'éducation de base, la volonté politique de présenter des indicateurs exprimant une bonne performance du système éducatif, orientent, entre autres, le niveau de recrutement dans les Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) ; les modalités d'embauche des formés, de leur utilisation et de leur gestion, leur niveau de rémunération et leur mobilité.

De prime abord, on peut envisager le postulat que tous les éléments évoqués plus haut ont une influence sur les conceptions, chez les maîtres en reprise d'étude, au sujet des apprentissages qu'ils font dans la reprise des études.

En 1981, se sont tenus au Sénégal, les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF). La Commission Nationale de la Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF) créée à l'issue de cette rencontre historique avait pour mission de rendre opérationnelles les conclusions de cette large concertation, conclusions parmi lesquelles figurait la nécessité de mettre en place d'une « Ecole Nouvelle » au Sénégal. Le credo de ce nouveau concept a été l'ouverture de l'Ecole au milieu. Cette ouverture a été caractérisée par une forte tendance à introduire de nombreuses innovations pédagogiques dans le système éducatif, surtout au niveau de l'Education

de Base. Cette option demeure encore dans le contexte actuel de succession de réformes éducatives, de diversification du partenariat avec l'Ecole, mais aussi d'augmentation du volume des innovations pédagogiques implantées dans l'espace scolaire. Le nombre de programmes en cours d'expérimentation donne à réfléchir. On peut citer comme innovations pédagogiques développées aujourd'hui à l'Ecole :

- L'Education à la Vie Familiale et en Matière de Population : EVF/EMP ;
- Le programme de Formation Information sur l'Environnement : PFIE ;
- L'Expérimentation de la Pédagogie par objectif (PPO) dans des « Ecoles Pilotes » ;
- L'Introduction des TICE à l'Ecole ;
- L'Introduction des Langues Nationales à l'Ecole ;
- La santé de la Reproduction ;
- L'Education à la citoyenneté, aux droits de l'homme et à la Paix ;
- MST / SIDA ;
- Eau / Hygiène / Assainissement ;
- Education en matière d'eau ;
- Bois d'Ecole ;
- L'Enseignement Religieux à l'Ecole ;
- Le curriculum de l'Education de Base : CEB

L'introduction de ces innovations pédagogiques provoque des bouleversements qui affectent la pratique d'enseignement des maîtres souvent déstabilisés. En effet, ces bouleversements leur imposent de nouveaux comportements et exigent d'eux de nouvelles compétences.

Pour que les maîtres soient capables de faire face à ces bouleversements inéluctables, l'introduction progressive de ces innovations pédagogiques est toujours accompagnée par l'élaboration et la mise en œuvre, à l'intention des maîtres, de programmes de formation continue articulée à la pratique d'enseignement, car comme le disait en 1865 déjà le spécialiste allemand de l'Education Friedrich Adolphe DIESTERWEG : *« l'école vaut exactement ce que vaut le maître. »*

C'est pourquoi toute réforme de l'enseignement doit commencer par l'amélioration de la formation du maître ».

Les activités de formation continue d'enseignants sont devenues une pratique courante au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays à travers le monde. Elles sont toujours finalisées, la finalité explicite ou implicite étant de renforcer les compétences et les aptitudes des enseignants, de les outiller afin qu'ils soient capables d'opérer une rupture dans la pratique d'enseignement et d'intégrer les valeurs portées par les innovations. Selon Bernadette CHARLIER (1998), quelle que soit la démarche de formation adoptée, le but ultime est, le plus souvent, que l'enseignant change sa pratique d'enseignement, qu'il s'agisse d'un changement imposé ou construit par lui.

En d'autres termes et en particulier au plan institutionnel, mettre un enseignant en situation de perfectionnement, de formation en cours de service (ou formation continue), c'est lui permettre de bénéficier d'un apprentissage de la pratique d'enseignement qu'il pourra réinvestir dans ses activités professionnelles. Mais comment mesurer l'impact de cet apprentissage sur la pratique d'enseignement en question ? Comment comprendre le rôle de cet apprentissage ?

Une réponse à cette interrogation a été donnée en ces termes : *« Une manière de comprendre le rôle de la formation continue dans l'apprentissage de la pratique d'enseignement serait d'analyser dans un contexte de formation continue, les relations entre l'apprentissage et le changement de pratique d'enseignement »*, (Bernadette CHARLIER 1998).

Mais, est-ce que pour tous les maîtres la finalité d'un apprentissage en situation de formation continue (ou en situation de reprise des études) est, toujours, le changement de la pratique d'enseignement ? Ne conçoivent-ils pas d'autres rôles de cet apprentissage, d'autres relations entre cet apprentissage et des préoccupations différentes de la pratique d'enseignement ?

C'est en faisant émerger les conceptions chez les maîtres, à propos des orientations dont ils sont l'objet, en situation de formation continue (ou de reprise d'études) qu'on pourrait identifier ces rôles et ces relations, avant de les soumettre à l'analyse.

Mais le contexte n'est pas seulement caractérisé par les restructurations et l'implantation des innovations pédagogiques. L'état des lieux du système éducatif dans lequel évoluent les maîtres, les options et priorités à travers les politiques publiques, la formation initiale des enseignants, le recrutement, la gestion et la mobilisation des personnels enseignants sont aussi des éléments de contexte qui pourraient orienter les visions (ou conceptions) chez ces adultes de leurs propres apprentissages. Celles-ci font d'ailleurs l'objet de nombreuses études en Sciences de l'Education et sont largement traitées dans la littérature. Teintées d'idéologies, ces conceptions chez les enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation de formation continue ou en situation d'études, se nourrissent certainement d'éléments aussi divers que leur formation initiale, leur expérience pédagogique, les objectifs et contenus des études menées, les diplômes à obtenir pendant et à la fin des études, les perspectives d'utilisation des savoirs acquis. Elles peuvent s'exprimer sous la forme d'un discours dont l'analyse peut permettre de découvrir et d'expliquer ce qui oriente les comportements d'enseignement et d'apprentissage des maîtres en reprise d'études. Elles peuvent être situées au plus près des pratiques d'enseignement, ou au plus près des préoccupations de carrière et de développement personnel.

1.1. Analyse du système éducatif sénégalais en ce début 3^{ème} millénaire.

En 1990, à JOMTIEN en Thaïlande, certains pays à travers le monde avaient pris l'engagement de réaliser la scolarisation primaire universelle (SPU) de leurs enfants et d'éradiquer l'analphabétisme. Dix ans après, du 26 au 28 avril 2000, a été organisé à DAKAR au Sénégal le Forum Mondial sur l'Education Pour Tous (EPT).

Dans un document intitulé : EPT en Afrique, Repères pour l'action, 2005, UNESCO, BREDA il est rappelé trois faits majeurs ayant marqué la rencontre de DAKAR :

1. Le Forum a réaffirmé la vision de la déclaration mondiale sur l'EPT par l'adoption de six objectifs :

- Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment les enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés ;
- Faire en sorte qu'en 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, mais de qualité, et de le suivre jusqu'à son terme.
- Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objectifs l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.
- Améliorer de 50% le niveau d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
- Eliminer les disparités de sexe dans l'enseignement primaire et secondaire à l'horizon 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine déjà en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès, équitable et sans restriction, à une éducation de qualité avec les mêmes chances de réussite.
- Améliorer sous tous ces aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

2. Deux de ces objectifs (la parité entre garçons et filles dans l'accès à l'éducation et la Scolarisation Primaire Universelle : SPU d'ici 2015) ont été repris parmi les objectifs du Millénaire Pour le Développement adoptés lors de la Conférence des Nations Unies de NEW YORK en septembre 2000.

3. Le Forum Mondial de DAKAR a proposé une nouvelle donne de solidarité et de responsabilité au niveau mondial : les pays ayant pris des "engagements sérieux" et

présentant un “plan crédible”, pour la réalisation des objectifs de l’EPT, seraient soutenus par les Bailleurs de fonds pour la part de financement qui manquerait à l’appel du niveau national.

Cette nouvelle donne a amené le Sénégal à parachever l’élaboration d’un Plan de Développement de l’Education commencée en 1995 et à l’inscrire dans la décennie 2001-2010. Trois objectifs spécifiques majeurs, et en adéquation avec les objectifs du Forum Mondial de DAKAR et de la Conférence des Nations Unies à New York, ponctuent ce PDEF :

- Elargir l’accès à l’éducation ;
- Améliorer la qualité des apprentissages scolaires ;
- Renforcer les capacités des gestionnaires du système éducatif à la base.

En 2005, l’UNESCO a essayé de voir si le Forum Mondial de DAKAR a vraiment changé la donne par rapport à JOMTIEN. Pour cela, elle a fait un bilan à mi-parcours. Ce bilan permet de faire l’état des lieux du Système éducatif au Sénégal et de décrire les dynamiques actuelles visant à réaliser la SPU dans notre pays. Cet état des lieux s’articule autour de la couverture scolaire, l’achèvement du cycle primaire, la persistance des disparités et l’évaluation des acquisitions scolaires au cycle primaire.

1.1.1. La couverture scolaire

L’indicateur utilisé pour mesurer la couverture (ou le niveau de développement) scolaire d’un cycle est le Taux Brut de Scolarisation (TBS).

Le TBS du Sénégal était de 80,3% (devant une valeur moyenne de 95% en Afrique) en 2003/2004, de 81,8% en 2005/2006, alors qu’il se situait entre 50% et 70% en 1990/1991 (UNESCO/ BRENDA, 2005).

On note donc une progression énorme depuis 1990/1991, même si beaucoup d’enfants restent encore hors du réseau.

Mais le TBS surestime la couverture scolaire en une année (prise en compte des redoublants) et présente une situation moyenne sur le cycle sans rendre compte de la proportion d'enfants qui achèvent ce cycle.

1.1.2. L'achèvement du cycle primaire.

L'indicateur qui le mesure est le Taux d'achèvement Primaire (TAP), même si le Taux d'Accès en dernière année du cycle (Nouveaux entrants en dernière Année/Population en âge d'y être inscrite) est plus pertinent.

Au Sénégal, le TAP qui se situait entre 30% et 50% en 1990 /1991 est monté à 51% en 2002/2003 et à 53 % en 2005/2006 ((UNESCO/ BREDA, 2005).

Ces chiffres montrent que jusqu'à nos jours le nombre d'enfants qui n'achèvent pas le cycle primaire reste important. Beaucoup de ces enfants, victimes des déperditions scolaires retombent dans l'analphabétisme et grossissent les rangs de ceux qui ne contribuent pas (ou contribuent faiblement) au développement du pays. L'éradication (ou la réduction significative) des abandons scolaires constitue ainsi l'enjeu majeur des prochaines années pour la réalisation de la SPU au Sénégal.

1.1.3. La persistance des disparités.

L'objectif d'élimination des disparités entre garçons et filles dans l'enseignement primaire fixé pour 2005 semble loin d'être atteint par le Sénégal.

En effet, l'étude de l'UNESCO montre que les statistiques de 2002/2003 donnent pour le TAP les chiffres suivants : 56% pour les garçons et 36% pour les filles, d'où un différentiel de 20 points de pourcentage. En 2005/2006, ces statistiques sont presque demeurées (ou, en tout cas, ont peu évolué).

Les disparités selon le genre restent donc importantes. Pire encore, selon l'étude de l'UNESCO (2005), les disparités entre zones urbaines et zones rurales, entre riches et pauvres, sont encore plus élevées qu'entre garçons et filles.

1.1.4. L'évaluation des acquisitions scolaires au cycle primaire.

Augmenter le nombre d'enfants scolarisés est crucial, mais cela ne saurait être suffisant. Il est nécessaire en plus que les apprenants obtiennent les acquis prévus dans les programmes scolaires, notamment pour le cycle élémentaire, conformément à l'objectif 6 adopté lors du Forum Mondial de DAKAR sur l'EPT : « *améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'Education et garantir son excellence de façon à obtenir pour Tous des résultats d'apprentissages reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences de base indispensables dans la vie courante* », (UNESCO-BREDA, 2005) .

Un certain nombre de programmes d'évaluation des acquis existent en Afrique : le Monitoring Learning Achievement (MLA) ; le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) et le Système National d'Evaluation des Rendements scolaires (SNERS) au Sénégal ; le Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) en Afrique du Sud.

Deux paramètres ont été créés pour comparer des pays africains sur le plan des scores moyens obtenus par les élèves. Il s'agit de :

- L'échelle MLA qui résulte d'une évaluation combinée des moyennes en lecture, écriture, mathématiques et compétences de la vie courante, moyennes obtenues par un échantillon d'élèves lors d'enquêtes.
- L'Indice Africain de Qualité de l'Education (IAQE) calculé par MINGAT (2003c).

Sur l'échelle MLA, le niveau d'acquisition des élèves de l'élémentaire au Sénégal est 40,2 (devant 70,2 pour la Tunisie où le niveau d'acquisition est le plus élevé parmi les 36 pays africains pour lesquels cette donnée a été déterminée).

De cet état des lieux, il ressortait que le Sénégal progressait suffisamment pour espérer atteindre, conformément aux objectifs du Forum de DAKAR sur l'EPT et du Millénaire de NEW YORK, la SPU en 2015.

Mais quelles sont les options et les priorités définies à travers les politiques publiques pour parvenir aux résultats (l'atteinte des objectifs de DAKAR 2000) ?

1.1.5. Les options et priorités à travers les politiques publiques visant à parvenir aux résultats.

Il est généralement admis qu'aucun pays ne se développe économiquement et humainement sans se rapprocher de la SPU.

Selon l'Etude de l'UNESCO (2005), le franchissement du seuil de 70-75% pour le TAP semble même constituer le déclencheur d'une formation de capital humain, vecteur à la fois de réduction de la pauvreté et de diminution des disparités.

Le Sénégal a longtemps fait siennes ces données qualitatives et a pris l'option de faire du développement de l'éducation de base une priorité.

Mais la traduction de cette option forte en actes est à questionner.

Quel est le niveau de mobilisation de ressources pour l'enseignement élémentaire ?

Quelles sont les tendances actuelles de la formation initiale des Enseignants et les conditions de leur recrutement ?

Quelle politique de gestion et de mobilisation des personnels enseignants de l'éducation instaure le Sénégal pour la mise en œuvre d'un enseignement de qualité ?

Les réponses objectives à ces interrogations permettront d'apprécier l'atteinte des objectifs adoptés en termes de qualité, de quantité et d'équité.

1.1.6. La mobilisation de ressources pour l'enseignement élémentaire.

D'importants moyens financiers sont injectés, chaque année, dans le système éducatif du Sénégal, par l'Etat comme par les Bailleurs de fonds et par un certain nombre d'Organisations Non Gouvernementales (ONG). Mais l'essentiel des financements pour les dépenses courantes du secteur de l'éducation est issu des ressources domestiques. Généralement, le % PIB (la richesse nationale) alloué aux dépenses publiques d'éducation est la mesure utilisée de l'effort d'une nation

en faveur du développement de son système éducatif (en moyenne, 1 PIB par habitant est égal à 312 dollars US). Selon l'étude de l'UNESCO (2005), en 2002/2003, le Sénégal a consacré 3,7% du PIB (soit 18,2% des ressources de l'Etat) pour les dépenses courantes de l'éducation et 2,0% du PIB pour les dépenses courantes du primaire.

A titre comparatif, la même étude indique les données suivantes (valeur pour les pays et moyenne inter-pays pour les continents : Source : UNESCO-BREDA, 2005).

Tableau 1 : Valeurs comparatives du P.I.B dans quelques pays.

	PAYS OU CONTINENT								
	RDC	ASIE	Sénégal	Afrique	Amérique du Sud	Europe	OCEANIE	Amérique du Nord-Caraïbes	Lesotho
% PIB	0,4	3,2	3,7	3,9	4,3	5,2	5,6	5,7	9,6

Ce tableau montre qu'en 2005, le Sénégal faisait encore partie du groupe de pays africain qui consacrait un pourcentage relativement faible de son PIB à l'éducation.

Par ailleurs, depuis 2005/2006, le Gouvernement du Sénégal déclare consacrer 40% de son budget global annuel à l'Education.

Le tableau de comparaison et le pourcentage du budget déclaré officiellement comme consacré à l'Education, montrent que le Sénégal, tout en étant un pays de faible niveau de développement, mobilise d'importantes ressources financières pour les dépenses courantes d'éducation. Ils confirment, en même temps, la priorité accordée à l'enseignement en général et à l'enseignement primaire en particulier, et les options prises pour la réalisation de la SPU en 2015.

1.1.7. La politique sectorielle appliquée.

Dans les années 1980/1990, au plus fort des Politiques d'Ajustement Structurel (PAS) imposées à un certain nombre de pays en développement par le Fonds Monétaire International (FMI) et la Banque Mondiale (BM), le Sénégal avait veillé à ce que les secteurs de l'Education et de la Santé soient épargnés par ces politiques de rigueur budgétaire. De surcroît, l'importance des ressources financières mobilisées depuis 2002/2003 pour les dépenses courantes d'éducation est avérée.

Cependant, la disponibilité de ressources ne suffit pas pour le développement d'un système éducatif. Une capacité plus élevée à transformer les ressources disponibles en résultats de couverture scolaire, l'équité dans la distribution du capital humain éducatif, l'équité dans la répartition des dépenses entre les apprenants par niveau d'étude, sont également nécessaires.

L'étude de l'UNESCO (2005) montre qu'en 2003, dans les 3,7% du PIB consacrés aux dépenses courantes d'éducation par le Sénégal, la part de ces dépenses appropriées par les 10% d'individus poursuivant le plus longtemps leurs études s'étend de 35% à 40%. Cette donnée ne traduit donc pas une efficience du système éducatif sénégalais, en termes d'équité.

Il y a lieu alors, pour les Décideurs politiques du Ministère de l'Education d'être perspicaces dans les négociations, lors des arbitrages budgétaires, car selon l'étude de l'UNESCO (2005), ce sont les arbitrages dans l'utilisation de l'enveloppe globale pour l'éducation qui sont les premiers leviers de politiques éducatives pouvant influencer les résultats en termes de quantité, d'équité et de qualité.

Des arbitrages efficaces permettraient :

- Une meilleure répartition de l'ensemble des ressources pour l'éducation entre les différents sous-secteurs et les niveaux d'enseignement en fonction des priorités et des objectifs adoptés ;
- Une répartition équilibrée entre le nombre d'enfants scolarisés (E) et la dépense par enfant qui optimalise le Coût Unitaire (CU) : en effet, en augmentant E on diminue CU.
- Une structuration plus judicieuse des dépenses qui composent le CU (salaire des enseignants, ratio élèves/Maître et dépenses hors salaires enseignants).

Dans l'étude de l'UNESCO (2005), nous avons relevé les données présentées dans le tableau ci-dessous et relatives au système éducatif sénégalais 2002/2003.

Tableau 2 : Quelques indicateurs relatifs au Système éducatif du Sénégal.

TAP	Durée cycle Primaire	%PIB pour les dépenses au primaire	CU au primaire (% du PIB par tête)	%PIB pour les dépenses courantes au primaire nécessaires pour atteindre la SPU avec le CU actuel	Effort nécessaire sur la mobilisation des ressources avec le CU Actuel.	Déficit de financement avec la mobilisation des ressources et le CU actuels (en % des dépenses nécessaires)
51%	6 ans	2,0	13,9	2,1	1,1	8,2

Source : Etude de : UNESCO-BREDA, 2005.

Il faut noter que le % du PIB pour les dépenses courantes au primaire pour atteindre la SPU avec le CU actuel est supérieur au % du PIB pour les dépenses courantes au primaire : ce qui explique le déficit malgré la forte mobilisation de fonds. Nous constatons également que le CU est relativement élevé. Un ajustement entre les effectifs et le CU au primaire s'impose donc pour atteindre la SPU et la qualité.

La même étude de l'UNESCO (2005) montre qu'en 2003/2004 le salaire moyen des enseignants variait de 1,8 unité de PIB par habitant à 7 unités en Afrique. Celui du Sénégal se situait à 4,2 (devant la moyenne inter-pays de 4,1 et la valeur 3,5 de référence du cadre indicatif de l'initiative Track et en même temps observée dans des pays ayant été les plus performants pour atteindre la SPU).

Les dépenses courantes hors salaires enseignants (salaires non enseignants, matériel didactique, dépenses d'administration) constituaient 15,5% des dépenses d'enseignement au Sénégal (devant la moyenne inter-pays de 24,8% en Afrique et devant la valeur de référence Track de 33%).

Enfin, le ratio élèves/Maître au Sénégal était de 79 (devant la moyenne inter-pays en Afrique de 41 et la référence Track de 40).

La diminution du CU devient ainsi nécessaire si la SPU veut rester un objectif crédible. Il existe un certain nombre de marges de manœuvre pour réduire la dépense unitaire :

- Marge de manœuvre sur le ratio élèves/Maître : il est difficile pour le Sénégal de jouer sur cette marge de manœuvre car la valeur de 79 dans ce pays dépasse largement la valeur de référence de 40 qui est la cible raisonnable ne pénalisant pas la qualité. Il est donc difficile d'appuyer sur ce levier ;
- Marge de manœuvre sur les dépenses hors salaires enseignants : les dépenses hors salaires enseignants au Sénégal (15,5% des dépenses d'éducation) sont parmi les plus faibles en Afrique (inférieures à la moyenne inter-pays de 24,8%) selon l'étude de UNESCO/BREDA 2005. Alors, il ne serait pas logique de réduire ces dépenses car elles englobent à la fois des dépenses pour le matériel pédagogique (dont l'impact sur la qualité peut être fort) et des dépenses d'administration (salaires des personnels non enseignants et biens de services) qui sont utiles et peuvent être rationalisées. Toute réduction de ces dépenses qui ne permettrait pas une amélioration quantitative du système éducatif sans abaisser son rendement qualitatif ne serait pas stratégique pour l'atteinte des objectifs adoptés.
- Marge de manœuvre sur le salaire moyen des enseignants : le salaire moyen des enseignants au Sénégal en 2002/2003 estimé à 3,2 unités PIB/tête (Etude de l'UNESCO, 2005) est inférieur à la moyenne inter-pays en Afrique (4,1 unités PIB/tête).

Malgré tout, en faisant appel à des volontaires de l'éducation (VE) pour l'enseignement primaire payés 0,44 unité PIB/tête, le Sénégal a choisi de réduire ce paramètre clé de politique éducative. Cela avait permis, en son temps, la baisse du CU, l'accroissement des effectifs scolaires et l'augmentation du TBS (ce qui augurait de la possible atteinte de la SPU en 2015, si la tendance se maintenait). Cependant, cette baisse du CU est à reconsidérer aujourd'hui, à réévaluer en fonction des récentes augmentations des salaires des fonctionnaires (dont des enseignants) et des versements d'indemnités à certaines catégories d'enseignants. Or, un salaire enseignant modéré peut être justifié ou fustigé par des arguments légitimes.

Il peut être utile d'un côté en permettant :

- de surmonter une contrainte budgétaire qui empêcherait d'avancer vers la SPU si on ne recrutait que des enseignants fonctionnaires ;
- de corriger des différences de salaires suivant le statut très marquées (suivant un facteur de 1 à 4,5 entre VE et enseignants fonctionnaires), différences difficilement acceptables pour des personnes exerçant la même fonction.
- Mais, d'un autre côté, il n'est ni juste ni bon pour la qualité du système éducatif car on observe :
 - une formation initiale insuffisante parce que accélérée pour les VE ;
 - une affectation des VE dans les zones les plus difficiles.

Pour conclure sur la mobilisation des ressources financières pour l'Enseignement primaire au Sénégal, il faut dire qu'à l'issue du Forum Mondial de Dakar sur l'EPT (Avril 2000) et de la Conférence des Nations Unies à NEW YORK (Septembre 2000), des objectifs ont été adoptés : Scolarisation Primaire Universelle (SPU) en 2015, amélioration de la qualité des apprentissages scolaires, réduction des inégalités entre garçons et filles et entre zones rurales et zones urbaines, éradication de l'analphabétisme, (entre autres).

A partir de l'étude de l'UNESCO (2005), l'état des lieux sur le système éducatif du Sénégal qui vient d'être fait montre que les indicateurs essentiels de pilotage stratégique que sont le TBS, le TAP, le Coût Unitaire par élève, le ratio élèves/Maître, le salaire moyen des enseignants, sont à un niveau qui ne permet pas encore de conclure à l'efficacité et à l'efficience de ce système.

Une politique éducative conséquente est menée dans l'optique d'atteindre si non tous les objectifs adoptés, du moins les plus essentiels (surtout la SPU).

Mais, au regard des objectifs adoptés, de la situation reflétée par l'état des lieux et des options et priorités à travers les politiques publiques menées :

- ⇒ Quelles sont les tendances actuelles de la formation initiale des maîtres et les conditions de leur recrutement ?

- Comment se présente la gestion des personnels enseignants au Sénégal et quelles sont leurs perspectives de carrière ?

Le Sénégal vit, depuis plus de trois décennies, d'intenses expériences de réformes politiques, administratives et éducatives qui touchent particulièrement le secteur de l'éducation et de la formation. Après trente (30) ans de centralisme administratif, presque total, le processus de déconcentration et de décentralisation administrative et territoriale a connu, en 1996, une phase active qui a ouvert les perspectives de la régionalisation dont la Loi a été votée cette année-là par l'Assemblée Nationale et le Décret d'application signé (Loi N°96-07 du 22 Mars 1996 portant transfert de compétences aux Régions, aux Communes et aux Communautés rurales et Décret N° 96-1136 du 27 Décembre 1996 d'application de la Loi).

Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) :

- Oeuvrant dans le sens d'opérationnaliser les propositions de la Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNRF), propositions formalisant les conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) tenus en janvier 1981 ;
- Oeuvrant dans l'esprit des conclusions et recommandations des Conférences Internationales (JOMTIEN en Thaïlande en 1990, DAKAR au Sénégal et NEW YORK aux USA en 2000, etc.) et Régionales (MINEDAF VI, 46^{ème} session générale de la CONFEMEN, Conférence Panafricaine sur l'Education des filles, etc.);
- Oeuvrant enfin dans l'esprit de la Régionalisation consacrée par la Loi de 1996 ;

Le MEN donc voudrait atteindre deux objectifs "majeurs" :

- ☞ généraliser l'éducation de base (ou réaliser l'EPT) tout en maintenant à l'école (et le plus longtemps possible) tous les apprenants en générale, et les filles en particulier ;
- ☞ améliorer la qualité des apprentissages scolaires.

La réalisation de tels paris suppose un système éducatif cohérent et performant dans ses :

- ⇒ Finalités et buts : la cohérence voudrait que la Loi N°91-22 du 16 Février 1991 ait un Décret d'application pour être opérationnelle.
- ⇒ Structures et équipements : la carte scolaire devrait être plus développée et les écoles mieux équipées pour que le ratio élèves/maître soit amélioré (en passant de 79 à 40) et les élèves mis dans de meilleures conditions de travail.
- ⇒ Moyens pédagogiques : l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires passe par une meilleure dotation des élèves en manuels et fournitures scolaires.
- ⇒ **Ressources humaines.**

Des ressources humaines de qualité sont nécessaires pour la réalisation de ces paris. Mais elles ne pourraient provenir que d'une formation initiale efficace, articulée à une formation continue périodique, permanente et soutenue, ce qui nécessiterait une politique très claire en matière de formation des enseignants. D'un autre côté, un bon niveau académique et une large culture générale doublée d'une bonne culture pédagogique, sont également nécessaires chez les enseignants, pour qu'ils puissent être des ressources humaines de qualité. Par rapport à cela, la formation initiale des maîtres au Sénégal a toujours été organisée, depuis la période coloniale du reste. Comment a-t-elle été et est-elle encore organisée et quelle a été son évolution dans le temps ?

1.2. Organisation de la formation initiale des maîtres au Sénégal.

Depuis son accession à la souveraineté internationale en 1960, le Sénégal a mis en place une organisation de la formation initiale des maîtres qui a connu plusieurs réformes dont la plus récente remonte à 1993. Depuis cette année-là, nous observons de nouvelles tendances dans ce domaine que nous allons décrire et analyser dans ses grands traits, sur la période qui va de 1962 à 1992.

1.2.1. Evolution de la formation initiale des maîtres au Sénégal de la période coloniale à l'année 1992.

Au Sénégal, le système de formation initiale des maîtres n'a cessé d'évoluer depuis la période coloniale. Cette évolution s'est accélérée quand le pays a accédé à la souveraineté internationale.

Inlassablement tournés vers la recherche du meilleur dispositif et des meilleures modalités de formation initiale, les responsables successifs de l'école sénégalaise ont toujours partagé une très forte tendance à la réforme dans ce domaine. C'est ainsi que le pays a connu pas moins de sept modèles de formation différents avec l'Ecole Normale William PONTY (et l'Ecole Normale des jeunes filles Germaine LEGOFF), le Cours Normal, les deux types de centres de Formation Pédagogique, l'Ecole Nationale des Educateurs du Préscolaire, les Ecoles Normales Régionales et les actuelles Ecoles de Formation d'Instituteurs.

Quant aux modalités de recrutement, elles ont connu beaucoup plus de changements encore.

- Recrutement au sortir de l'école de formation avec un diplôme professionnel.
- Recrutement après plusieurs années de volontariat de contractualisation. Etc.

1.2.1.1. L'Ecole Normale William PONTY.

C'est dans cette école de grande renommée, créée en 1903 au Sénégal, que fut assurée la formation de la plus part des cadres africains parmi lesquels les premiers sélectionnés devenaient enseignants. Bon nombre de ces cadres ont eu le privilège de diriger leur pays.

Jusqu'à la période des indépendances, la formation des maîtres était assurée pendant une année appelée « Année de Formation Pédagogique ». Celle-ci était précédée d'un cycle de formation générale au Cours Normal (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) pour devenir instituteur adjoint ou à l'Ecole Normale W.PONTY (de la seconde à la Terminale) pour devenir instituteur.

La création de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Dakar, peu après l'indépendance, devait offrir à certains bacheliers de l'Ecole Normale W.PONTY la possibilité de devenir des professeurs de collège d'Enseignement Général (C.E.G).

1.2.1.2. Les Cours Normaux (C.N).

Il en existait deux : l'un rattaché à l'Ecole Normale W.PONTY et l'autre ouvert à MBOUR.

Les élèves des C.N préparaient le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C) et le concours d'entrée à l'Ecole Normale. Ceux qui ne réussissaient pas au concours étaient affectés au Centre de

Formation et de Perfectionnement Pédagogique (CFPP). Par contre, les Bacheliers de l'Ecole Normale W.PONTY étaient versés au Centre de Formation Pédagogique Spécial (C.F.P.S).

1.2.1.3. Le centre de Formation et de Perfectionnement Pédagogique (C.F.P.P) et le Centre de Formation Pédagogique Spécial (C.F.P.S).

Ces centres furent créés pour accueillir et former en un an des maîtres. Les stagiaires des C.F.P.P venaient des C.E.G (par voie de concours) et des C.N (par affectation directe), alors que ceux du C.F.P.S venaient des lycées (par voie de concours) ou de l'Ecole Normale W.PONTY (par affectation directe).

1.2.1.4. L'Ecole Nationale des Educateurs du Préscolaire (E.N.E.P).

Cette école recrutait par voie de concours et formait les Educateurs du préscolaire dans deux filières :

- ⇒ La filière des Brevetés formés en trois (3) ans ;
- ⇒ La filière des Bacheliers formés en un (1) an.

1.2.1.5. Les Ecoles Normales Régionales (E.N.R).

La première réforme de l'éducation, intervenue en 1972, a vu la création de quatre (4) Ecoles Normales Régionales de formation d'instituteurs qui recrutèrent à l'issue du brevet.

Le schéma de formation avait deux particularités :

- ⇒ Le niveau requis pour l'entrée dans les E.N.R était celui du Brevet. Mais les élèves-maîtres sortaient avec le niveau de la Terminale et le titre d'instituteurs stagiaires ;
- ⇒ Parallèlement aux contenus académiques qui étaient dominants, des modules de formation professionnelle (pédagogie, psychologie, législation, ...) étaient

progressivement introduits de la première à la troisième année, la quatrième année étant essentiellement consacrée aux activités pratiques d'enseignement.

Ce schéma de formation connut des changements au cours des années qui suivirent. Ceux-ci concernaient les programmes de formation dont les contenus ont été allégés et harmonisés.

Toutefois, le système de formation restait toujours teinté d'académisme. Le principal reproche fait aux E.N.R était donc de ne pas mettre assez l'accent sur la pratique d'enseignement.

En somme, tous ces types d'écoles de formation initiale fonctionnaient parallèlement. On aura tout de même constaté la disparité dans les profils d'entrée, dans la durée de la formation initiale et dans les profils de sortie.

Mais une volonté était constante chez les Responsables successifs de l'école Sénégalaise : celle d'injecter dans le système éducatif des maîtres initialement bien formés, qualifiés, aptes à donner aux jeunes enfants du pays un enseignement de qualité.

En 1981, à l'occasion des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (E.G.E.F), il fut recommandé que la formation initiale des enseignants « procède d'une politique cohérente et planifiée » et que le perfectionnement soit rendu obligatoire pour garantir la mise à jour de la formation initiale.

C'est en 1993 que cette recommandation forte des E.G.E.F va connaître un début d'opérationnalisation, avec la création des Ecoles de Formation d'Instituteurs.

1.2.1.6. Les Ecoles de Formation d'Instituteurs (E.F.I).

La transformation des E.N.R en E.F.I, intervenue à partir de 1993, s'inscrit dans un nouveau contexte marqué par la rareté des ressources budgétaires, l'accroissement de la population scolarisable, la réforme née des E.G.E.F qui prônent une Ecole Nouvelle, exigeant un nouveau profil de l'instituteur, ainsi qu'une nouvelle logique de programme (passage d'un programme par les contenus à un programme par les objectifs).

1.2.2. La tendance actuelle de la formation initiale des maîtres au Sénégal et les conditions d'embauche des sortants des écoles de formation.

Avec l'avènement de ces structures de formation initiale en 1993, sont apparues des tendances nouvelles dans la formation initiale des maîtres au Sénégal réduction de la durée de formation, contractualisation, etc. Ce sont ces tendances actuelles que nous allons décrire et analyser dans la suite.

1.2.2.1. Les volets dans la formation des maîtres.

A l'instar de tout ce qui vit, la formation des maîtres est en constante évolution. D'ailleurs, tout n'y évolue pas au même rythme ni en même temps. Certains apports améliorent en approfondissant des conceptions ou des pratiques anciennes, d'autres constituent de réelles innovations. Par ailleurs, les changements qui apparaissent ne sont pas tous constructifs. Ils ne sont pas forcément dans le sens du progrès. La formation des maîtres se compose de trois volets au moins :

- Les décisions des responsables concernant son organisation ;
- Les pratiques mettant en œuvre de telles décisions ;
- Les résultats des réflexions et de la recherche des praticiens et des chercheurs en éducation.

Les trois volets sont rarement concordants ; ils obéissent à des logiques divergentes. Leurs évolutions respectives suivent des rythmes différents, mais les tendances respectives peuvent converger.

Ce qui précède induit un certain nombre de questions relatives à la problématique d'actualité des tendances elles-mêmes. Par exemple :

- Jusqu'en quelles années peut-on remonter dans le temps pour considérer des tendances existantes comme actuelles ? Quels critères est-il possible d'adopter à cet effet ?
- Quelles tendances prendre en considération ? Celles qui s'inscrivent dans le sens du progrès aussi bien que celles qui vont dans celui de la stagnation ou de la régression ?

- Quelles évolutions prendre en considération en ce qui concerne les volets mentionnés de la formation initiale des maîtres ? Que faire quand il y a une divergence voire une contradiction entre l'un ou l'autre volet ? Entre les trois volets ?

Toutes ces interrogations peuvent alimenter la problématique sur les tendances. Mais nous allons nous pencher surtout sur la première série de questions.

Notre analyse des tendances actuelles de la formation initiale des maîtres au Sénégal va prendre comme repère l'année 1993 et se fera suivant trois axes :

- La réduction de la durée de la formation initiale ;
- La professionnalisation ;
- La contractualisation.

1.2.2.2. La réduction de la durée de la formation initiale.

Pour rappel, jusqu'en 1992, le système éducatif au Sénégal était marqué par l'existence de trois types de structures de formation initiale des éducateurs du préscolaire et des maîtres de l'enseignement élémentaire :

- L'Ecole Nationale des Educateurs Préscolaires (E.N.E.P) où la durée de la formation était de 2 ans ou 3 ans selon le diplôme avec lequel on y entrait (Brevet d'études ou baccalauréat) ;
- Le Centre de Formation et de Perfectionnement Pédagogique (C.F.P.P) et le Centre de Formation Pédagogique Spécial (C.F.P.S) où la formation initiale durait 1 an et les diplômes requis sont les mêmes que pour l'entrée à l'ENEP;
- Les Ecoles Normales Régionales (E.N.R) où la formation initiale, d'abord de 3 ans, a été portée à 4 ans entre 1972 et 1992 pour accroître la durée du stage de responsabilité sur le terrain et mieux réaliser l'alternance entre la théorie et la pratique.

Cependant, l'option dans la politique de formation initiale était la suppression des C.F.P.P et du C.F.P.S et la création dans chaque région du Sénégal d'une E.N.R. Cette option était sous-tendue par la volonté d'harmoniser les modalités de la formation initiale (la durée, les contenus, les stratégies, les profils d'entrée et de sortie).

Mais, le vent des réformes a continué à souffler et le 30 avril 1993, le Décret présidentiel N° 93-530 a officialisé, en son article 1, la suppression de l'E.N.E.P et des E.N.R, et en même temps la création des Ecoles de Formation d'Instituteurs (E.F.I). Ces E.F.I sont passés de quatre (en octobre 1993) à onze présentement.

La mission fondamentale de ces nouvelles structures de formation initiale des maîtres que sont les E.F.I est précisée dans l'Article 2 du dit décret qui stipule : « *les E.F.I ont pour mission d'assurer à leurs élèves, après une formation théorique et pratique d'un an, la compétence requise tant pour tenir une classe d'éducation préscolaire que pour enseigner dans une classe de l'élémentaire* ».

A travers cet article, le législateur déclare, de manière claire, la réduction à un an de la durée de la formation initiale des maîtres. Il prône en outre, l'instauration de la polyvalence comme moyen d'unification de la formation professionnelle initiale des éducateurs du préscolaire et des maîtres de l'élémentaire.

Au delà des justifications officielles qui ont été avancées, il apparaît en filigrane, dans le rapport de présentation du décret cité plus haut, la raison essentielle qui fonde la décision de réduction à un an de la durée de la formation initiale : il s'agit de la diminution du coût de formation.

Deux autres préoccupations chez le Législateur peuvent être corrélées à cette raison : l'harmonisation de la durée de la formation initiale (qui n'était pas la même dans les différentes structures) et l'unification de la formation par le truchement de la polyvalence.

Mais quels arguments peut-on avancer, en disant que la diminution du coût est la raison essentielle de la réduction de la durée de la formation initiale dans les E.F.I ? Qu'est-ce qui fonde à dire que l'harmonisation de la durée et l'unification de la formation initiale sont, chez le Décideur, des préoccupations étroitement liées, la raison principale décelée ?

Le rapport de présentation du Décret N° 93-530 y apporte des réponses précises. En effet, après la présentation des anciennes structures de formation initiale, le rapport

souligne l'inefficience (c'est-à-dire l'inadéquation entre le coût et le rendement à l'E.N.E.P et dans les E.N.R) en ces termes :

« [...] Par ailleurs, les Ecoles Normales Régionales qui recevaient des effectifs en deçà de leur capacité d'accueil et l'Ecole Nationale des Educateurs du Préscolaire qui fonctionnaient pour moins de 30 élèves-maîtres, occasionnaient des frais sans commune mesure avec leur rendement. »

Le rapport poursuit, en parlant de rémediation de l'inefficience : *« Le présent projet de Décret a donc pour objet entre autres de remédier à cette situation, d'une part en donnant aux nouveaux élèves-maîtres une formation polyvalente leur permettant d'enseigner aussi bien au préscolaire que dans l'élémentaire, d'autre part en ne retenant désormais que deux filières, une pour les titulaires du brevet (4/5 de l'effectif global) et une pour les bacheliers (1/5 de l'effectif). »*

Enfin, la diminution du coût est annoncée en ces termes : *« D'un autre côté, l'augmentation des effectifs et la réduction du personnel des E.F.I au strict minimum contribueront à abaisser le coût de la formation initiale. »*

Ainsi donc, une logique qui relève de l'économisme est avant tout à la base de la réduction de la durée de la formation initiale au Sénégal depuis 1993. Mais cette logique n'est pas un fait isolé. Elle s'inscrit dans un contexte plus global de politiques d'ajustement structurel (P.A.S) et de plafonnement, voire de diminution de la masse salariale des fonctionnaires de l'Etat.

Un deuxième axe que nous allons explorer dans la réflexion sur les tendances actuelles de la formation des maîtres au Sénégal est l'axe de la professionnalisation.

1.2.2.3. L'orientation de la formation initiale actuelle vers la professionnalisation.

La professionnalisation peut être comprise comme la construction progressive, pendant la formation initiale et tout au long de la carrière, de la professionnalité du maître.

Mais qu'est-ce que la professionnalité ? *« La professionnalité d'un enseignant se caractérise certes par la maîtrise de « savoirs professionnels » divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation, ...qui lui permettent de mobiliser ses savoirs dans une situation donnée »* (Philippe PERRENOUD, 1994 c).

Cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier, est désigné, dans la littérature des Sciences de l'Education, sous le vocable de « compétences professionnelles ».

Et qu'est-ce qu'une compétence professionnelle mise en œuvre par un enseignant expert ?

« C'est l'aptitude de l'enseignant à mobiliser des « savoirs » divers lorsqu'il conçoit, structure, gère, ajuste et évalue son intervention » (Ph. PERRENOUD, 1993 b).

En principe, cette aptitude s'acquiert, se construit d'abord en formation initiale ; puis elle continue de se construire et de se développer tout au long de la carrière.

Et comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?

Admettons avec SCHÖN que *« le savoir de l'enseignant professionnel se construit en prenant appui sur l'expérience. Nous traduisons l'expression "prendre appui sur l'expérience" par réaliser l'articulation entre théorie et pratique (formation initiale) et construire ses compétences à partir d'expériences vécues sur le terrain »*, (SCHÖN, D.A., 1983).

Et enfin, comment les compétences professionnelles se construisent-elles en formation initiale ?

Cette question soulève la problématique :

- ⇒ Des dispositifs de formation à mettre en place ;
- ⇒ Des types d'activités de formation susceptibles de favoriser le développement de savoirs professionnels utilisables ;
- ⇒ Des conditions organisationnelles, matérielles, informationnelles et humaines à même de favoriser la professionnalisation.

Après ce questionnement large soulevé à des fins de clarification de concepts, les développements qui vont suivre aborderont la tendance actuelle à la professionnalisation dans les E.F.I au Sénégal.

La réforme des structures de formation initiale de 1993 ne s'est pas limitée à harmoniser et à unifier celle-ci. Dans une perspective de professionnalisation, elle a radicalement modifié le dispositif de formation initiale (le profil des Formateurs, les contenus de programmes, les stratégies de formation, les modalités d'évaluation des produits).

S'agissant des Formateurs, il faut préciser que dans les anciennes structures de formation initiale, on comptait parmi le personnel enseignant beaucoup de professeurs de disciplines (Français, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre, Histoire/Géographie, etc.).

Dans les actuelles E.F.I, les Formateurs sont essentiellement des Inspecteurs de l'Education Préscolaire et des Inspecteurs de l'Enseignement Élémentaire. Ces Formateurs sont des Techniciens de la pédagogie (donc des professionnels) en ce sens qu'ils ont capitalisé une certaine expérience d'enseignement soit au préscolaire, soit à l'élémentaire, soit au moyen et secondaire (certains ayant même exercé, successivement, dans deux de ces niveaux avant de devenir Inspecteurs).

Entre 1995 et 1999, ces Inspecteurs Formateurs des E.F.I, en collaboration avec les Inspecteurs Conseillers Pédagogiques Itinérants (C.P.I) des Pôles Régionaux de Formation (P.R.F) en charge de la formation continue, ont élaboré un référentiel de compétences pour la formation initiale. Il s'agit d'un référentiel qui adopte une démarche de formation obéissant à une conception professionnalisante mettant l'accent sur la compétence ; d'un référentiel qui se veut un outil de réorientation de la formation dans les E.F.I dont l'avènement a marqué une rupture entre "l'école du savoir" symbolisée par les anciennes structures (E.N.E.P, C.F.P.P, C.F.P.S, E.N.R) et "l'école des aptitudes". Un extrait du socle de compétences des E.F.I est donné dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Référentiel de Compétences de la Formation initiale des Maitres au Sénégal.

DOMAINES	COMPETENCES DE BASE
<p><u>DOMAINE I</u> Pédagogie, Didactique et Législation</p>	<p>CB1 : Construire un plan d’action pédagogique pour une année de formation, pour une classe normale ou multigrade ou à effectif pléthorique (préscolaire ou élémentaire) à partir des différents programmes en vigueur.</p>
	<p>CB2 : Construire un module d’apprentissage pluridisciplinaire mettant en œuvre une pédagogie différenciée pour une classe multigrade, double flux ou à flux unique.</p>
	<p>CB3 : Construire une séquence d’enseignement/apprentissage pour un niveau donné (préscolaire ou élémentaire) en tenant compte de la disponibilité des personnes ressources et des problèmes de communication.</p>
	<p>CB4 : Mettre en œuvre une séquence d’enseignement/apprentissage quels que soient le niveau et le milieu des élèves, en appliquant éventuellement les techniques de médiation pédagogique (personnes ressources, monitorat, audiovisuel, …)</p>
	<p>CB6 : Maîtriser la lecture, l’écriture et la didactique des langues nationales.</p>
	<p>CB7 : Maîtriser les techniques de gestion administrative, matérielle et financière de sa classe, de son école.</p>
	<p>CB8 : Gérer un groupe à effectif pléthorique ou comprenant plusieurs cours (classe à cours multiples) au préscolaire comme à l’élémentaire en mettant en œuvre des techniques de pédagogie des grands groupes ou celle par alternance.</p>
	<p>CB9 : Effectuer rigoureusement l’évaluation diagnostique, formative et normative des élèves afin de mieux aider ceux qui sont en difficulté.</p>

<u>DOMAINE II</u> Environnement, Population et Développement durable	CB1 : Elaborer une stratégie de mobilisation sociale autour des problèmes de développement, de population et d'environnement.
	CB2 : Utiliser les ressources du milieu et les technologies disponibles pour confectionner du matériel didactique et entretenir le mobilier scolaire.
	CB3 : Mener des actions de promotion et de défense des valeurs sociales, culturelles et républicaines.
<u>DOMAINE III</u> Documentation et Recherche	CB1 : Mener une recherche pour résoudre un problème personnel ou un problème du milieu.

Le fait d'articuler ces compétences de base à des domaines aussi divers montre que la formation initiale se veut globale et exige une approche intégrée de toutes les composantes, dans une démarche logique, flexible et cohérente. Les résultats attendus, s'ils sont obtenus, feront de nos élèves-maîtres des agents de développement accomplis, faisant montre de professionnalisme, de capacités communicationnelles avec tous les partenaires de l'école et d'aptitude à l'auto formation continue.

Pour les programmes de formation, le caractère académique (qui marquait ceux des anciennes structures de formation initiale) a laissé place à la logique de professionnalisation. Ainsi, toutes les disciplines de l'enseignement général ont été supprimées et remplacées par :

- ⇒ La pédagogie générale (organisation de la classe), les différentes formes de pédagogie : la Pédagogie Par Objectif (P.P.O), la Pédagogie Par Alternance (P.P.A), la Pédagogie Par Projet (P.P.P), les démarches, les méthodes, les procédés d'enseignement/apprentissage, etc.) ;
- ⇒ La didactique des disciplines ;
- ⇒ La psychologie ;

- ⇒ La déontologie ou morale professionnelle ;
- ⇒ La législation scolaire.

Par ailleurs, diverses activités comme l'éducation artistique, l'éducation musicale, l'éducation physique et sportive, l'initiation à la fabrication de matériel didactique, sont insérées dans les programmes pour renforcer le professionnalisme des maîtres formés.

Enfin, dans la stratégie de formation, afin de rechercher une plus grande opérationnalité, les activités pratiques sont renforcées au détriment des connaissances académiques ; ainsi, l'alternance entre la théorie à l'E.F.I et la pratique dans les écoles d'application est effective.

Ainsi donc, dans la mise en application de la réforme de 1993, la construction de la professionnalité qui apparaît comme un objectif général, est poursuivie dans les pratiques actuelles de la formation initiale.

Cependant, cette construction de la professionnalité qui apparaît comme un objectif général fait face à de nombreuses difficultés, se heurte à des contradictions et rencontre des limites comme : l'insuffisance de la durée de la formation initiale et le manque d'articulation entre cette formation initiale et la formation continue. En effet, le Décret N° 93-530 institutionnalisait la formation d'instituteurs polyvalents dans les E.F.I en un an. Mais comme depuis 1995 le Sénégal fait recours chaque année à 2500 Volontaires de l'Education (V.E) recrutés et formés dans les Inspections Départementales en 3 ou 4 semaines entre Août et Septembre, un autre texte, le Décret N° 2001-898 du 16 novembre 2001 a décidé de la formation dans les E.F.I de ce type de personnel auquel on fait uniquement appel, maintenant, en raison de la faible rémunération. Depuis 2001/2002, les 2500 V.E recrutés chaque année sont répartis dans les E.F.I avec des effectifs de 400 stagiaires par E.F.I, pour une durée de six (6) mois, dans une formation initiale marquée par un déficit énorme en ressources humaines, matérielles, financières et logistiques. En réalité, les 6 mois ne sont que théoriques ; ils sont rarement bouclés.

Ainsi, est-on passé d'une formation de courte durée (1 an) à une formation accélérée (moins de

6 mois). Quelle que soit la compétence des formateurs, cette formation accélérée n'est pas en adéquation avec la logique de professionnalisation. D'ailleurs, elle est en régression notoire au moment même où des Ecoles de formation initiale comme l'Ecole Normale Supérieure de Dakar, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M) en France qui recrutent des titulaires de la maîtrise, ont institutionnalisé la formation initiale en 2 ans.

D'autre part, le manque d'articulation formation initiale/formation continue constitue une autre limite. D'ailleurs, la formation continue souffre d'un manque de cadre d'accueil, de personnel et de moyens. Et la structure nationale de pilotage de cette activité n'a que des relations fonctionnelles avec les structures déconcentrées chargées de la gestion des enseignants (les Inspections).

Par ailleurs, la principale cause de la régression de la formation initiale des maîtres au Sénégal est la tendance à la contractualisation. La formation initiale n'est plus diplômante. Sans le diplôme professionnel, les formés sortent comme volontaires de l'éducation, puis deviennent maîtres contractuels avant d'entrer plus tard dans la fonction publique comme enseignants fonctionnaires.

1.2.2.4. La contractualisation dans l'embauche des sortants des écoles de formation.

Elle consiste à obliger les sortants des E.F.I à passer par le volontariat, puis par le statut de Maîtres Contractuels (M.C) avant de devenir, après plusieurs années, des fonctionnaires de l'Etat. La contractualisation a été institutionnalisée dans le système éducatif au Sénégal de façon progressive. En effet, d'abord, le Décret N° 95-845 stipule : « *le diplôme des E.F.I ne donne pas droit à l'accès automatique à la fonction publique* ». Ensuite, le Décret N° 2001-898 du 16 novembre 2001 précarise davantage la situation en stipulant qu'« *à titre transitoire ou selon les opportunités, les Ecoles de formation d'Instituteurs peuvent servir de cadre d'accueil pour la formation spéciale de volontaires de l'Education, de maîtres contractuels et autres personnels de l'Education. Dans ce cas, une attestation de stage est délivrée aux intéressés* ».

Alors, la formation initiale n'est plus diplômante.

En définitive, l'objectif de la réforme des structures de formation initiale de 1993 était de former des enseignants professionnels, nonobstant la réduction de la durée de formation. Mais, le glissement d'une formation de courte durée vers une formation accélérée et celui d'une formation diplômante vers une formation simplement attestée, ajouté à la contractualisation qui a véritablement annihilé la motivation chez les maîtres actuels, constituent autant de limites objectives entravant la professionnalisation.

Il se pose maintenant la question de savoir comment avec des enseignants insuffisamment formés, pas du tout motivés, **constamment en quête de développement professionnel, guettant la moindre occasion pour aller vers d'autres horizons plus attrayants et plus valorisants**, comment avec de tels enseignants réaliser l'un des objectifs majeurs du Programme Décennal pour l'Education et la Formation (P.D.E.F), en cours au Sénégal depuis 2000, à savoir : améliorer la qualité des apprentissages scolaires ?

En d'autres termes, quel impact les formés dans les tendances actuelles vont-ils avoir sur l'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires ?

En définitive, la cohérence entre les tendances actuelles de la formation initiale des maîtres et l'objectif d'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires poursuivi dans le P.D.E.F est à questionner.

1.2.2.5. Quelle cohérence entre les tendances décrites et l'objectif du PDEF d' « améliorer la qualité des apprentissages des élèves ».

La réforme des structures de formation initiale de 1993 a instauré l'unification de la formation des éducateurs du préscolaire et des maîtres de l'enseignement élémentaire, unification qui a entraîné en même temps la formation à la polyvalence.

Cependant, cette unification qui a surtout obéi à des considérations économiques, ajoutée à « l'augmentation des effectifs d'élèves-maîtres et la réduction du personnel des E.F.I au strict minimum » (voir rapport de présentation du Décret N° 93-530), mais aussi à la réduction drastique

de la durée de la formation initiale, ne permettent véritablement pas une formation initiale efficace et solide.

En effet, deux Inspecteurs de l'Education préscolaire dans une E.F.I ne peuvent pas, en moins de six (6) mois, encadrer efficacement 400 stagiaires dans une formation polyvalente.

Par ailleurs, quelle caution faut-il donner à cette formation polyvalente lorsque tous les sortants des E.F.I sont placés dans l'enseignement élémentaire pour faire face à la priorité de la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015 ? Quelle caution donner à une formation initiale qui vise la professionnalisation des bénéficiaires lorsque la durée de cette formation est largement insuffisante ?

La formation initiale actuelle (accélérée, simplement attestée) assure la dotation du système éducatif en nombre de maîtres suffisant mais ne garantit pas la compétence et l'aptitude pédagogique des sortants. Avec la logique de formation accélérée dont les orientations sont beaucoup plus quantitatives que qualitatives, la scolarisation primaire universelle a des chances d'être réalisée par le P.D.E.F en 2015, mais concomitamment la qualité des apprentissages scolaires risque de se dégrader année après année, si on ne se préoccupe pas suffisamment de la cohérence dans la mise en œuvre du programme comme on l'a fait dans l'élaboration de son contenu.

Il faut en tout cas retenir que la formation initiale des maîtres au Sénégal a beaucoup évolué, de la période coloniale à nos jours. Mais on peut retenir deux périodes charnières dans cette évolution.

De 1903 (création de l'Ecole Normale des Instituteurs) à 1992 : cette période se caractérise (surtout après l'Indépendance en 1960) par une volonté des responsables successifs de l'Ecole, au Sénégal, de doter le système éducatif de maîtres bien formés, compétents, aptes à donner aux enfants du pays un enseignement de qualité. Les concours de recrutement étaient très sélectifs. La formation initiale s'inscrivait dans la durée, surtout à l'E.N.E.P et dans les E .N.R. Cette longue durée de la formation initiale faisait qu'une bonne symbiose a toujours été réalisée entre la formation

académique et la formation professionnelle. Ainsi, des Instituteurs très qualifiés mais aussi très ambitieux sont toujours sortis de ces Ecoles.

D'ailleurs, beaucoup parmi ces Instituteurs sont devenus, par le biais des concours professionnels des Inspecteurs de l'enseignement, des Professeurs de collège, de lycée ou d'université ? Ils sont très nombreux.

Une deuxième période charnière va de 1993 à nos jours. Elle se caractérise par une forte atténuation de l'académisme dans la formation initiale, une réduction drastique de la durée de formation et une tendance à la professionnalisation. La rupture avec l'académisme dans la formation initiale actuelle des maîtres peut être considérée comme normale. En effet, devant la crise de l'emploi, ce sont de jeunes diplômés de l'Université qui se bousculent aujourd'hui pour entrer dans les Ecoles de Formation d'Instituteurs (E.F.I). Pour ces candidats au métier d'enseignement, le niveau académique est très bon.

Cependant, bien que le niveau académique des entrants dans les E.F.I soit très bon, on peut se demander si une formation de courte durée, voire accélérée, mettant en avant le principe de la polyvalence, peut permettre de former un maître professionnel, capable d'analyser sa pratique d'enseignement à la lumière d'une culture générale et professionnelle qu'il sera apte à mobiliser à tout instant. Rien n'est moins sûr. Si on accepte qu'il y a une différence entre la maîtrise des contenus disciplinaires et celle des savoirs professionnels divers (les savoirs quant aux procédures d'enseignement, les grilles d'analyse de situation, etc.) on doit être très circonspect par rapport à la logique actuelle de formation initiale qui relève beaucoup plus de l'économisme que de la professionnalisation.

Alors, malgré les moyens financiers très importants injectés chaque année dans le système, la qualité et la pertinence des apprentissages des élèves et les rendements scolaires risquent d'être hypothéqués par la dégradation de la formation initiale, l'absence d'articulation entre la formation initiale et la formation continue et le manque de cohérence entre les objectifs stratégiques actuels, du secteur de l'Education, et le développement de ses ressources humaines.

Cette dégradation de la formation initiale jure avec le développement des ressources humaines qu'on s'efforce de réaliser et dont les résultats attendus sont une solide formation initiale, une haute qualification et une grande motivation des maîtres. Ces résultats risquent d'être difficilement atteints.

La formation initiale des maîtres et la pratique d'enseignement au Sénégal sont deux données qui déclinent la problématique suivante : comment assurer aux maîtres une formation initiale qui leur garantit une bonne qualification, une grande aptitude et un professionnalisme certain ? Comment les gérer, les mobiliser, les motiver pour que la demande de formation continue, la recherche de hauts diplômes, l'aspiration au changement de statut ou de métier soient des préoccupations minimales ?

1.3. Le recrutement, la gestion et la mobilisation des personnels enseignants au Sénégal.

Quelques statistiques sur les effectifs et la rémunération concernant les personnels enseignants des niveaux élémentaires et moyen/secondaire, permettront de se faire une idée du contexte.

1.3.1. Effectifs et rémunération.

- Enseignement élémentaire

Tableau 4 : Niveau de rémunération des enseignants de l'élémentaire au Sénégal.

STATUT	EFFECTIF	REMUNERATION
Instituteur (I)	8 564	219 000 F(CFA)
Instituteur Décisionnaire (I.D)	260	178 000 F
Instituteur Adjoint (I.A)	4 970	177 000 F
Instituteur Adjoint Décisionnaire (I.A.D)	955	157 000 F
Des Agents d'anciens corps supprimés mais Maintenus par Ordre Sans Affectation (MOSA) et employés comme enseignants	224	Entre 88 567 F et 92 745 F

Maîtres Contractuels (M.C)	18 535	Entre 88 567 F et 92 745 F e
Volontaires de l'Education (V.E)	8 079	60 000 F

Source : Ministère de l'Education (2009).

- Enseignement Moyen et secondaire

Tableau 5 : Niveau de rémunération des enseignants du Moyen et Secondaire au Sénégal.

STATUT	EFFECTIF	REMUNERATION
Fonctionnaires	5818	227 722 F.
Professeurs contractuels	5660	- BAC. ....102 773 F. - DUEL/DUES.....122 328 F - LICENCE.....127 021 F. - MAITRISE.....137 966
Vacataire	3024	1506 F/h, pour un horaire hebdomadaire de 20 heures, soit 120 480 F.

Source : Ministère de l'Education (2009).

1.3.2. Recrutement et plan de carrière.

Au plan statutaire, il existe deux types de personnels dans le secteur de l'Education au Sénégal.

D'un côté il y a les enseignants fonctionnaires, d'un autre les enseignants non fonctionnaires.

1.3.2.1. Les enseignants fonctionnaires.

Leur recrutement dans la Fonction Publique, qui leur confère le statut de fonctionnaire se fait à la suite de l'obtention d'un diplôme professionnel à l'issue d'un examen de fin de formation initiale ou d'un concours en cours de service. Ce recrutement dans la Fonction Publique permet de les ranger dans un des corps des hiérarchies du Sénégal, conformément aux tableaux ci-dessous.

Tableau 6 : Corps, hiérarchies et diplômes professionnels des fonctionnaires du Cadre de l'Enseignement au Sénégal.

⇒ **Personnel du niveau élémentaire.**

Corps	Hiérarchie	Diplôme exigé
Instituteur	B3	Certificat d'aptitude Pédagogique (C.A.P).
Educateur Préscolaire	B3	Certificat d'aptitude L'Education Préscolaire
Maître d'Enseignement Technique et Professionnel	B3	- Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Maître d'Enseignement Technique (CAMET) ; - Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de l'Economie Familiale (CAEEF).
Maître d'Education artistique et Musicale	B4	- Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Artistique (CAEA), premier degré ; - Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Musical (CAEM), premier degré
Instituteur	C2	Certificat Elémentaire d'aptitude Pédagogique (C E.A.P).

➤ **Personnels des niveaux moyen et secondaire**

Corps	Hiérarchie	Diplôme exigé
Professeur d'Enseignement Secondaire (P.E.S)	A1	- Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES) ; - Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (CAESTP)
Professeur d'Education Physique et du Sport (P.E.P.S)	A1	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et du Sport (CAPEPS)
Professeur d'Enseignement Moyen (P.E.M)	A2	- Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) ; - Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen Technique et Pratique (CAEMTP) ; - Certificat d'Aptitude au Professorat d'Economie Familiale (CAPEF).
Professeur d'Education artistique et Musicale	A3	- Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Artistique (CAEA) ; - Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Musical (CAEM) ;
Professeur de Collège d'Enseignement Moyen Général (PCEM)	B2	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Collèges d'Enseignement Moyen (CAECEM).
Professeur Adjoint d'Education Physique et du Sport (P.A.E.P.S)	B2	Certificat d'Aptitude au Professorat Adjoint d'Education Physique et du Sport (CAPAEPS).

1.3.2.2. Les enseignants non fonctionnaires.

Pour ces personnels, on note plusieurs types :

- Les enseignants engagés par référence à un corps de fonctionnaires : ils doivent présenter les titres ou diplômes académiques exigés pour l'accès direct à l'un des corps de fonctionnaires. Suite à leur engagement, ils sont alignés au grade et à l'échelon de début du corps de référence.
- Les enseignants décisionnaires : ils sont titulaires de diplômes professionnels. Cependant, ils ne peuvent pas satisfaire aux conditions de titularisation dans la Fonction Publique, parce qu'ils sont frappés par la limite d'âge pour le recrutement (35 ans).
- Les vacataires : ces enseignants engagés pour servir dans les collèges et les lycées, doivent être titulaires d'un diplôme universitaire.
- Les Volontaires de l'Education (V.E) : ces enseignants sont choisis parmi les jeunes sénégalais âgés de dix huit (18) à trente cinq (35) ans, titulaires du Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (BFEM) ou de tout autre diplôme équivalent ou supérieur ayant subi avec succès le test de sélection composé d'une partie écrite (dissertation en langue française ou en langue arabe) et d'une partie orale (entretien de confirmation avec un jury). L'engagement de ces enseignants de types nouveaux a commencé en 1995. Il a été décidé par le Ministre délégué chargé de l'éducation de base d'alors, pour faire face à des dysfonctionnements du système éducatif comme : un taux de scolarisation relativement faible au moment où la scolarisation primaire universelle (SPU) est une priorité de l'Etat ; beaucoup de classes dans des écoles primaires restées fermées faute de maîtres ; etc. Un projet a été mis en place pour gérer ces types de personnels. Au début du projet, les V.E étaient recrutés, formés et directement utilisés par les Inspections Départementales de l'Education Nationales (IDEN). Jusqu'en 1999, les volontaires étaient formés à l'initial pendant quatre (4) mois ; mais, chaque année, ils

bénéficiaient d'une session de formation continue durant les grandes vacances. Après 1999, le recrutement est devenu national et la formation initiale toujours écourtée (6 mois et même parfois moins) et non diplômante a été confiée aux E.F.I. Par la suite, beaucoup d'autres changements sont intervenus dans cette affaire : réduction de la durée du volontariat (passée de 4 ans à 2 ans), recrutement de certains postulants par simple présentation d'un dossier de candidature, sans concours, ni test, ni application d'un quelconque critère de sélection.

Avec la pression de ces volontaires devenus presque majoritaires dans le système éducatif, les Autorités étatiques ont accepté que chaque année, durant les grandes vacances, une session de formation soit organisée pour un certain nombre d'entre eux, non pas pour accroître leurs capacités, leurs compétences professionnelles, leur aptitude pédagogique, mais pour leur permettre d'obtenir un diplôme professionnel (CEAP) et accéder plus rapidement au statut de fonctionnaire.

Il reste que le projet des volontaires, au départ initié et inscrit dans le provisoire, est devenu pérenne.

1.3.3. La gestion des personnels enseignants de l'élémentaire.

1.3.3.1. Les enseignants fonctionnaires.

Ils sont gérés par la Direction des Ressources Humaines (D.R.H) qui les affecte dans des postes et les mute de temps en temps. Les procédures d'affectation et de mutation des enseignants au Sénégal sont démocratiques. Cependant, cette démocratie repose beaucoup plus sur des principes de gestion que sur des règles institutionnalisées et donc officielles régissant la mobilité des enseignants. Cette pratique fait que les mouvements des personnels fait le bonheur de certains mais crée beaucoup de frustrations chez d'autres. Ces frustrations incitent plusieurs enseignants à tout faire pour :

- changer de lieu d'exercice (par exemple quitter la zone rurale, les milieux déshérités),

- changer de statut (devenir Professeur ou Inspecteur après des années d'exercice comme Instituteur),
- ou changer de métier.

En fait, beaucoup d'enseignants essaient aujourd'hui de s'aménager eux-mêmes un plan de carrière.

1.3.3.2. Les enseignants non fonctionnaires.

Les volontaires de l'éducation, les vacataires, les maîtres et professeurs contractuels sont, quant à eux, gérés localement au plan administratif par les Inspections d'Académie.

Avant, ils étaient obligés, tant qu'ils étaient dans cette situation, de rester au même lieu d'exercice.

Avec la pression qu'ils ne cessent d'exercer sur les Autorités, ils ont maintenant la possibilité de demander une mutation et de changer de lieu d'exercice. Cependant, leur plus grande préoccupation reste de sortir, le plus rapidement possible, de cette situation de précarité à tout point de vue. Et, toujours avec la pression, les volontaires, les vacataires et les enseignants contractuels bénéficient aujourd'hui de formation diplômante à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF, Ex. E.N.S) pour les professeurs et dans les Ecoles de Formation d'Instituteurs (E.F.I) pour les maîtres ; des formations qui défient toutes les normes et à l'issue desquelles ils obtiennent les diplômes professionnels qui n'attestent pas d'une aptitude pédagogique, mais donnent à leur détenteurs la possibilité d'être recrutés dans la Fonction Publique sénégalaise et donc de devenir des enseignants fonctionnaires.

1.4. La promotion des personnels enseignants de l'élémentaire.

1.4.1. Les enseignants fonctionnaires.

Ils sont dans des corps constitués de grades et d'échelons. L'avancement d'échelon est automatique, après deux ans, pour tout enseignant fonctionnaire.

L'avancement de grade (ou de classe) se fait sur la base d'une note administrative

chiffrée donnée par le supérieur hiérarchique du fonctionnaire et sur la base de son ancienneté dans le dernier échelon de la classe qu'il va quitter.

Ce système permet aux enseignants fonctionnaires de bénéficier de promotion ayant un avantage sur le plan administratif, mais surtout sur le plan financier. Cependant, ce type de promotion n'entraîne pas un changement de statut ou de métier.

1.4.2. Les enseignants non fonctionnaires.

⇒ Les volontaires et les vacataires.

Il n'est pas prévu de procédure d'avancement pour les volontaires et les vacataires de l'éducation.

Cette absence de perspective de promotion fait que ces enseignants se sont beaucoup battus par le passé pour que la durée du volontariat et du vacatariat soit la plus courte possible. Aujourd'hui, cette durée ne dépasse pas deux ans.

⇒ Les professeurs et les maîtres contractuels.

Leur emploi comporte douze (12) catégories. Le passage d'une catégorie à l'autre se fait tous les deux ans et en fonction du mérite et du professionnalisme de l'agent.

Cet aperçu sur le recrutement, la gestion et la mobilisation des personnels enseignants montre qu'il y a beaucoup de disparités dans la situation des enseignants au Sénégal.

Si nous prenons le cas des professeurs d'écoles et des professeurs de collèges et lycées en France, il n'y a pratiquement pas de disparités entre ces types de personnels : ils sont recrutés sur les mêmes bases, formés dans les mêmes Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M) et ont le même niveau de rémunération. Ainsi, un professeur d'école n'a pas besoin de faire un concours ou une autre formation pour devenir professeur de collège ou de lycée.

Au Sénégal, au contraire, les disparités trop criardes font que les enseignants de l'élémentaire passent leur temps à faire des études, des formations, pour devenir des professeurs de collèges ou

de lycées, ou encore des Inspecteurs de l'Enseignement ; les professeurs de collèges et de lycées font la même chose pour devenir Inspecteurs de l'enseignement ou encore professeurs d'université. En somme, la volonté de changement de statut est très forte chez beaucoup d'enseignants du primaire et du moyen / secondaire au Sénégal.

Beaucoup d'autres enseignants aussi passent des concours pour changer de métier : par exemple, le Concours d'entrée à l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (E.N.A.M) pour devenir Administrateur civil, Diplomate, Inspecteur du trésor, Inspecteur des Impôts et Domaines, Magistrat, etc.

Dans tous les secteurs d'activités, on rencontre des fonctionnaires (de hauts cadres, des cadres moyens, etc.) qui, initialement, étaient des enseignants. Mais, grâce à des études faites, des formations subies, des concours tentés, ...ils ont changé de métier (on a même connu des Généraux de l'Armée nationale qui étaient initialement des Directeurs d'écoles primaires).

Dans le contexte longuement développé ci-dessus, caractérisé par l'introduction d'innovations pédagogiques et l'organisation d'activités de formation continue tous azimuts, une formation initiale des enseignants qui a beaucoup évolué depuis 1960, le recrutement, la gestion et la mobilisation des personnels, la mobilité des enseignants dans le cadre de l'enseignement même, mais aussi vers d'autres cadres, introduit bien le sujet de cette recherche qui porte sur les conceptions à propos de leurs propres apprentissages chez des maîtres en reprise d'études ,

- Comment poser clairement le problème après une réflexion personnelle soutenue renforcée par une exploration de la littérature ?
- Comment accéder aux conceptions, les mettre à émergence, les interpréter pour les comprendre, les décrire, les expliquer, les analyser et en rendre compte?

Dans la complexité des ambitions, des aspirations et des motivations dans la reprise des études, devant la multiplicité des questions qui surgissent à la fois, et pour éviter d'aller dans tous les sens et de rester superficiel, il était important, pour arriver à cette mise à émergence, de limiter le

questionnement et de choisir une porte d'entrée, tout en veillant à inscrire la perspective adoptée dans un champ de recherche plus élargi. Le choix a été fait de privilégier le point de vue des maîtres, c'est-à-dire leurs théories personnelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHARLIER, B. (1998) *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles. De Boeck.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU SENEGAL. Décret N° 93-530 du 30 avril 1993 portant création et organisation des E.F.I. In Recueil de textes administratifs. Section F 2/FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU SENEGAL Décret N° 95-845 et Décret N° 2001-845 du 16 novembre 2001 portant *conditions d'engagement des sortants des E.F.I.* In Recueil de textes administratifs. Section F 2/FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTRERE DE L'INTERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi N° 96-07 du 22 Mars 1996 portant *transfert de compétences au Régions, aux Communes et aux Communautés rurales*. In TEXTES DE LOI DE LA DECENTRALISATION.

MINISTRERE DE L'INTERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 96-1136 du 27 Décembre 1996 portant *application de la Loi de transfert de compétences au Régions, aux Communes et aux Communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle*. In TEXTES DE LOI DE LA DECENTRALISATION.

PERRENOUD, P. (1994 b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1994 c). *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?* In CLERC, F. et DUPUIS, P.A. (éd.). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy : Editions CRDP de Lorraine.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner. New York : Basic Books (traduction française : le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les Editions logiques, 1994)*.

UNESCO, BREDI. *Education Pour Tous (EPT) en Afrique, repères pour l'action*, 2005.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 2 : L'EXPLORATION DE LA LITTERATURE (OU LA REVUE CRITIQUE DE LITTERATURE).

Le but, dans cette revue critique était d'explorer la littérature. C'était surtout d'analyser la littérature et de faire le point de différentes contributions significatives, dans le champ de recherche délimité, et qui recourent les mêmes orientations que celles prises dans la présente recherche. Un travail de documentation a été fait pour trouver et lire des écrits de chercheurs qui ont déjà effectué des recherches dans le champ des conceptions sur les apprentissages, puis rapporter, de manière critique, les théories qu'ils ont élaborées, les analyses des données qualitatives qu'ils ont eu à faire et les conclusions qu'ils ont tirées. Cette consultation de la littérature a permis, dans le cadre du traitement des données collectées, à la lumière des analyses et de conclusions de cette étude, de dire s'il y a recoupement ou non entre les résultats de ce travail et ceux des recherches antérieures.

Il a été effectué un travail de consultation et rapportage des contributions de champs de recherche qui traitent :

1. de l'apprentissage dans un contexte académique, avec comme point d'entrée la question : comment les conceptions de l'apprentissage chez des apprenants en contexte académique sont-elles décrites ?
2. de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie, en soulevant l'interrogation suivante : comment les conceptions de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie sont-elles décrites ?
3. de l'apprentissage de l'enseignement, le questionnement étant : comment les conceptions de l'apprentissage chez l'enseignant en formation initiale sont-elles décrites ?

Cette perspective a permis de déterminer les variables que les chercheurs qui ont traité de ces questions associent à la construction des conceptions de l'apprentissage et aux implications de ces conceptions chez les enseignants, à propos de leurs propres apprentissages, sur leurs comportements d'apprentissage, mais aussi sur leurs éventuels projets et perspectives d'avenir au plan professionnel.

2.1. Conception de l'apprentissage en contexte académique.

2.1.1. Typologie des conceptions de l'apprentissage en contexte académique.

Deux approches ont été adoptées dans la définition du concept de "conception" : l'approche objectiviste et l'approche constructiviste. Les tenants de l'approche objectiviste sont surtout les phénoménographes qui parlent de perspective expérientielle, qui s'intéressent donc au point de vue de l'individu par rapport à un phénomène, à sa propre expérience d'un phénomène. « Ils ne prennent en compte ni le sujet, ni la dynamique de sa relation avec l'environnement ».

Parmi les phénoménographes, les auteurs les plus connus, qui ont développé des théories de référence, sont SALJÖ (1979) ; MARTON et SALJÖ (1984) ; MARTON, DALL'ALBA et BEATY (1993). Ils ont étudié le concept de conception sur l'apprentissage chez des sujets dans un contexte académique. Ils ont mené des investigations sous la forme d'interviews portant sur des expériences d'apprentissage, en posant à des étudiants des questions telles que :

1. « que signifie pour vous apprendre ? »
2. « vous rappelez-vous une situation dans laquelle vous avez appris ? »
3. Comment vous y prenez-vous pour apprendre ? »

Il s'est agi, dans ce cadre, d'identifier des typologies de conceptions de l'apprentissage qui ont été établies ?

SALJÖ (1979) avait identifié cinq manières de conceptualiser l'apprentissage en contexte académique :

- l'augmentation de connaissance ;
- la mémorisation ;
- l'acquisition de faits, procédures qui peuvent être retenus et/ou utilisés dans la pratique;
- l'abstraction de sens ;
- un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité.

Toujours, en 1979, SALJÖ a recherché les différences qu'il y aurait entre conception de l'apprentissage chez des apprenants expérimentés (16 à 17 ans de scolarité) et chez des apprenants moins expérimentés (6 ans de scolarité). Ses conclusions ont été les suivantes :

4. chez les apprenants expérimentés, l'apprentissage en lui-même devient un sujet de réflexion ; certains développent une réflexion sur l'apprentissage et introduisent des qualificatifs et distinctions dans la description de leur « expérience » d'apprentissage.

SALJÖ résume tout cela en écrivant :

. « ils deviennent plus conscients de l'influence du contexte sur l'apprentissage et recherchent des stratégies d'adaptation aux contraintes, aux demandes ;

. ils distinguent l'apprentissage pour la vie et l'apprentissage à l'école (routinier, artificiel) ;

. ils distinguent l'apprentissage et l'apprentissage réel ou apprendre et comprendre », (SALJÖ, 1979) ;

5. chez les apprenants moins expérimentés, l'apprentissage est perçu comme allant de soi ; l'apprenant confond l'apprentissage (qui est l'activité) et la connaissance (qui est le résultat).

SALJÖ en tire la conséquence que les conceptions de l'apprentissage peuvent évoluer avec l'expérience. En plus, il précise la relation entre l'apprentissage chez les apprenants expérimentés d'une part, l'apprentissage chez les apprenants moins expérimentés d'autre part, et les cinq catégories de sa typologie : les trois premières catégories correspondraient à l'apprentissage comme allant de soi et les deux dernières à l'apprentissage comme objet de réflexion. Des recherches analogues à celles de SALJÖ ont été effectuées par d'autres groupes de chercheurs (ROSSUM et SCHENK, 1984 ; MARTIN et RAMSDEN, 1987). Ils ont confirmé les résultats de SALJÖ.

Quelles recherches plus récentes ont-elles été menées et quels résultats ont été obtenus ?

MARTON et al. (1993) ont mené des recherches dans ce domaine, durant six années, à l'OPEN University en Grande Bretagne. Ils ont travaillé avec un groupe de 30 étudiants. A l'issue de leur étude, ils ont ajouté une nouvelle catégorie à la typologie de SALJÖ et ont proposé une catégorisation de six conceptions différentes sur le plan qualitatif, désignées par A, B, C, D, E, F

- A. Une augmentation qualitative de connaissances.
- B. Mémoriser et reproduire.
- C. Appliquer.
- D. Comprendre.
- E. Voir quelque chose de manière différente.
- F. Changer comme personne.

MARTON et al. ont proposé un paradigme (un modèle) de description des conceptions de l'apprentissage et l'ont explicité. Comment ces Auteurs décrivent-ils ce modèle ? Ils expliquent ainsi leur démarche : *« pour chaque conception, deux aspects sont décrits : le quoi et le comment. Chacun de ces aspects présente des dimensions structurelle et référentielle associées entre elles. La dimension structurelle signifie la manière par laquelle l'apprentissage est délimité et relié à son contexte (« external horizon ») et la manière dont les composantes du phénomène sont discernées et reliées entre elles (« internal horizon »). L'aspect référentiel est la signification globale du phénomène. »* (MARTON, DALL'ALBA et BEATY, 1993 : p.277).

Et quelles sont les théories de référence pour MARTON et al. ? Pour eux, des caractéristiques comme les aspects structurel et référentiel, ainsi que l'horizon interne et l'horizon externe, se réfèrent à la nature de la conception d'un phénomène et donc à la phénoménologie.

D'autres telles que le « quoi » et le « comment » semblent spécifiques à l'étude de l'apprentissage, et les Auteurs font référence à une étude de PRAMELING (1983) indiquant que ces deux aspects peuvent être clairement séparés dans la manière dont de jeunes enfants voient

l'apprentissage. De ce point de vue, le « quoi » renvoie au produit de l'apprentissage (« j'ai appris quoi ? ») et le « comment » au processus mis en œuvre pour apprendre (« j'ai appris comment ? »).

Pour illustrer, PRAMELING propose un extrait d'interview d'étudiant dans une étude de MORGAN, GIBBS, TAYLOR (1981) : « *En quelque sorte, j'ai découvert que l'on pouvait apprendre deux fois. Une première fois, cela peut se passer à l'école, une seconde fois en connexion, on devient conscient. Je veux dire on peut faire des liens avec une pratique ; ça c'est quand vous avez appris. Alors vous pouvez vivre autrement, vous avez changé. Alors la chose vraiment importante s'est passée.* »

Les aspects « quoi » et « comment » apparaissent en filigrane dans ce discours :

1. le « comment » est d'abord décrit : une évolution dans le temps (un moment à l'école, un moment dans la pratique) ; il s'agit d'un traitement de l'information : faire des liens ;
2. ensuite, le « quoi » est décrit : vivre autrement, changer.

Cette conception correspondrait, à la dernière conception de la typologie de MARTON et al. (1993) : changer comme personne.

Ce qu'on peut retenir essentiellement c'est que MARTON et al. ont bâti leur théorie sur les conceptions de l'apprentissage en analysant les résultats de leurs recherches empiriques et en s'inspirant de la phénoménologie. Ils décrivent une conception de l'apprentissage en fonction de deux dimensions : le « quoi » et le « comment ». Chacune de ces dimensions est explicitée par son aspect référentiel (de quoi s'agit-il ?) et son aspect structurel (comment les éléments d'un phénomène sont-ils reliés entre eux ?).

Les conceptions de l'apprentissage en milieu académique ont entre elles :

1. une similitude, leur fondement commun : « apprendre quelque chose de nouveau » ;
2. une différence, à partir de cette similitude, par le fait que l'apprentissage correspondrait soit à « l'acquisition de connaissances toutes faites existant en dehors de l'apprenant »

(conceptions D, E, F), soit une construction de connaissances.

On note une hiérarchisation ascendante par la conceptualisation de ces différentes catégories.

La typologie de MARTON et al. a permis d'enrichir l'analyse des conceptions de l'apprentissage chez les enseignants.

Cependant, cette typologie comporte des limites, les auteurs ayant adopté une perspective objectiviste qu'ils caractérisent en parlant de « perspective expérientielle ». Et ils ont adopté une vision réductrice de l'expérience, en ce sens qu'ils limitent son appréhension au discours produit par le sujet à propos d'un phénomène.

2.1.2. Articulation du concept de conception de l'apprentissage à d'autres concepts du même champ.

Une certaine analyse a également été faite lorsque des chercheurs :

- ont décrit les approches d'apprentissage, les approches d'apprentissage et contexte, les approches d'apprentissage et vision de soi, les approches d'apprentissage : stratégies et motivation
- et ont essayé de comprendre comment le concept de conception de l'apprentissage s'articule à ces concepts cités.

2.1.2.1. Le concept d'approche d'apprentissage

Le concept d'approche d'apprentissage a été introduit par des chercheurs comme MARTON et SALJÖ (1984), lorsque, à l'issue d'une étude, ils ont mis en évidence des différences qualitatives entre étudiants en ce qui concerne leur degré de compréhension d'un contenu à apprendre (un texte, par exemple). Comment s'y sont-ils pris pour expliquer ces différences ? La démarche utilisée pour expliquer ces différences consistait à demander aux étudiants de raconter comment ils ont traité la tâche d'apprentissage et comment elle leur apparaissait.

Au préalable, ils ont fait lire un texte aux étudiants, ceux-ci étant avertis que des questions leur seraient posées, en rapport avec ce qu'ils se rappelaient du texte mais aussi sur la manière de mener la tâche. Par exemple, les chercheurs ont demandé aux étudiants :

1. « *pourriez-vous décrire comment vous vous y êtes pris pour lire ce texte ?* »
2. « *trouvez-vous quelque chose difficile ?* »
3. « *Trouvez-vous cela intéressant ?* »
4. « *En lisant, avez-vous trouvé quelque chose d'important ?* »

Dans leur analyse, les chercheurs ont établi des liens entre processus d'apprentissage et résultats obtenus tels que ces éléments apparaissent dans le discours des étudiants. Ils ont ainsi développé le concept d'approche d'apprentissage mettant en relation la représentation des stratégies mises en œuvre (le « comment », le processus) et la représentation de la motivation (le « pourquoi »).

Dans leur développement, ils ont distingué :

1. l'approche en surface : c'est la situation dans laquelle l'étudiant s'intéresse à la forme du texte ; cette approche « *correspondrait à un essai de mémorisation et de mise en relation du texte appris avec un test ou un examen* » (MARTON et SALJÖ, 1984) ;
2. l'approche en profondeur : elle « *correspondrait à une tentative de compréhension et de mise en relation entre le texte appris et la réalité* » (MARTON et SALJÖ, 1984).

MARTON et SALJÖ considèrent que le concept d'approche d'apprentissage associe la représentation des stratégies mises en œuvre (le « comment ») à la représentation de la motivation (le « pourquoi »).

Quelques critiques ont été formulées à l'endroit de la théorie de MARTON et SALJÖ sur le concept d'approche d'apprentissage ; il s'agit :

1. du caractère réducteur de leur vision de ce concept ;

2. de la décontextualisation de cette vision ;
3. de l'analyse insuffisante de la relation entre conception de l'apprentissage et approches de l'apprentissage.

De son côté, BUNGE (1983, 1984) estime que le concept d'approche d'apprentissage intègre un ensemble de connaissances, de problèmes, de buts et de méthodes.

La comparaison des deux définitions montre que MARTON et SALJÖ semblent considérer seulement deux dimensions : les buts et les méthodes, ce qui explique le caractère réducteur de leur vision. La décontextualisation serait la conséquence de leur vision réductrice.

BIGGS (1993) explicite davantage cette décontextualisation en écrivant : « Les termes « profondeur » et « surface » sont utilisés de manière générique ; ce qu'ils signifient, en particulier, dépend du contexte, de la tâche et des représentations du sujet les concernant. Ainsi, une décision de reproduire sans comprendre pourrait bien impliquer de l'apprentissage par cœur.

Mais une décision d'assurer un rappel adéquat d'informations déjà retenues, aussi.

« La première est une approche en surface, la seconde, non. En fait, la seconde pourrait selon le contexte témoigner d'une approche en profondeur ou stratégique. », (BIGGS, 1993 : p.7).

Ainsi, en analysant les relations entre :

1. approches d'apprentissage et contexte, d'une part,
2. et approches d'apprentissage et motivation, d'autre part,

BIGGS a enrichi les conclusions de MARTON et SALJÖ.

2.1.2.2. Approches d'apprentissage et contexte

L'importance du contexte, par rapport au concept d'approche d'apprentissage, a été montrée par des chercheurs comme RAMSDEN (1984), ROMAINVILLE (1993) et BIGGS (1993).

Les conclusions que ces auteurs tirent de leurs analyses sont récapitulées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Approches d'apprentissage et Contexte.

AUTEUR	CONTEXTE	AFFIRMATION	TYPE D'APPROCHE D'APPRENTISSAGE
RAMSDEN	1. la perception de l'enseignement, de l'évaluation, de la structuration du contenu du cours ; 2. la surcharge de travail et l'absence de liberté ; 3. le contenu de la tâche à faire EXEMPLE : l'évaluation centrée sur la restitution	Déterminent favorisent	L'approche d'apprentissage. Une approche de surface.
ROMAINVI	- la qualité de l'enseignement	Peut favoriser le choix par l'étudiant de :	l'approche de surface, ou l'approche en profondeur.
GIGGS	- dans un système ouvert intégrant : ●des variables individuelles ; ●des variables situationnelles	se situe	L'approche d'apprentissage

Selon ces auteurs, la conception chez un apprenant de l'approche d'apprentissage n'émerge que dans un contexte. Mais il y a lieu de noter la circonspection des auteurs par rapport au contexte qu'ils considèrent :

- un système ouvert (BIGGS) ;
- ou dans leur affirmation : favorise (RAMSDEN), peut favoriser (ROMANVILLE).

2.1.2.3. Approches d'apprentissage et vision de soi

Le rapport entre le concept d' « approche d'apprentissage » et le concept de « vision de soi » chez un apprenant a été étudié par différents chercheurs : DE VILLERS (1993.b), NOSSAINT (1993) ou groupes de chercheurs : MARTON et SALJÖ (1984).

Dans leur théorie, MARTON et SALJÖ ont associé la distinction entre approches d'apprentissage à des différences au niveau de la vision de soi chez les apprenants.

Cette association est visualisée par le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : Approches d'apprentissage et vision de soi.

TYPE D'APPROCHE D'APPRENTISSAGE	NIVEAU DE LA VISION DE SOI CHEZ L'APPRENANT
- Approche de surface	Consommateur passif de connaissances.
- Approche en profondeur	Créateur de connaissances.

Cette association est commode et facilite à la fois l'explication et la compréhension.

Cependant, il a été noté que dans les travaux de MARTON et SALJÖ le concept de « vision de soi » est peu défini ; il suggère simplement la manière dont l'apprenant « s'appréhende lui-même en se dédoublant » : il s'agit donc d'un premier niveau d'appréhension.

2.1.2.4. Approches d'apprentissage, stratégies et motivation

Selon Marc ROMAINVILLE (1993), les rapports entre approches d'apprentissage et motivation d'une part, entre motivation et stratégies d'apprentissage d'autre part, ont été mis en évidence par des chercheurs comme BIGGS (1984), ENTWISLE et RAMSDEN (1988).

D'abord, comment BIGGS, en particulier, définit-il la motivation chez l'étudiant et sa stratégie d'apprentissage ?

Par rapport à l'apprentissage, BIGGS définit la motivation par le but poursuivi par l'étudiant : par exemple, obtenir une qualification avec un minimum d'effort (motivation instrumentale), réaliser ses propres intérêts (motivation intrinsèque) et manifester sa compétence publiquement (accomplissement) (BIGGS, 1984).

Le tableau ci-dessous rend compte de l'association entre approches d'apprentissage et motivation que suggère la définition de BIGGS.

Tableau 9 : Approches d'apprentissage et Motivation

TYPE D'APPROCHE D'APPRENTISSAGE	TYPE DE MOTIVATION
Approche en surface	Motivation instrumentale
Approche en profondeur	Motivation intrinsèque

Cette association est logique dans la mesure où les approches d'apprentissage intègrent une composante intentionnelle comme le montre la question « apprendre pourquoi ? » que certains apprenants se posent.

Par ailleurs, BIGGS (1984) définit une stratégie d'apprentissage comme les opérations et procédures que l'étudiant peut utiliser pour acquérir, retenir et retrouver différents types de connaissances et de performances.

Et, à partir d'une étude quantitative qu'il a eu à faire sur la question, BIGGS a tiré la conclusion suivante : « *Les étudiants présentant une motivation prédominante tendent à choisir une stratégie congruente.* », (BIGGS, 1984).

En explicitant « la stratégie congruente », ROMAINVILLE a complété le tableau de BIGGS.

Tableau 10 : Approche d'apprentissage, Motivation et Stratégie.

TYPE D'APPROCHES D'APPRENTISSAGE	TYPE DE MOTIVATION	STRATEGIE UTILISEE
Approche en surface	Motivation instrumentale	Reproduction
Approche en profondeur	Motivation intrinsèque	Recherche de sens
Approche stratégique	Motivation d'accomplissement	Organisation ¹

En complétant le tableau de BIGGS, ROMAINVILLE a appliqué (de façon inconsciente peut-être) une propriété mathématique : la transitivité :

Une corrélation entre **Approches d'apprentissage** et **Motivation** d'une part, puis une corrélation entre **Motivation et Stratégie** d'autre part, implique une corrélation entre **Approches d'apprentissage et Stratégie**.

2.1.2.5. Approches d'apprentissage et conceptions d'apprentissage

MARTON (1988) constate, dans ses recherches, des relations étroites entre conceptions et approches d'apprentissage.

Cependant il n'a pas suffisamment analysé ces relations.

En effet, MARTON, dans son analyse, distingue approches et conceptions :

1. il n'intègre pas à la conception de l'apprentissage sa dimension intentionnelle ;
2. il n'envisage pas explicitement la mobilisation par le sujet de sa conception de l'apprentissage dans sa construction de son approche d'apprentissage.

Comment objectiver cette critique ?

D'abord, rappelons la définition de BUNGE d'une approche d'apprentissage : «*Une approche d'apprentissage intègre un ensemble de connaissances, de problèmes, de buts et de méthodes.* », (BUNGE, 1983-1984).

¹ **Organisation** : suivre toutes les consignes, gérer son temps, être un étudiant modèle.

Ces connaissances concerneraient la conception, chez l'apprenant, de son apprentissage. Cette conception construite dans l'interaction du sujet avec l'environnement (le contexte académique, par exemple) intégrerait dans sa construction :

3. des dimensions de cet environnement ;
4. des dimensions de l'histoire du sujet : son passé, son avenir, son intention ;
5. la représentation que le sujet a du problème (de la tâche à effectuer), du but poursuivi, de la méthode utilisée par lui pour apprendre.

Cette analyse montre mieux les relations possibles entre conceptions de l'apprentissage d'une part, et d'autre part, processus et produit de l'apprentissage (qui renvoient aux approches d'apprentissage). Elle suggère que la conception, chez l'apprenant, de l'apprentissage interviendrait dans la construction de son approche d'apprentissage qui, elle-même, interagirait avec le processus et le produit de l'apprentissage.

En contexte académique, des chercheurs comme BIGGS (1993) ont affirmé cette interaction.

En synthèse nous retenons que des chercheurs ont établi des relations entre conceptions de l'apprentissage et concepts du même champ tels que : approche d'apprentissage, contexte, vision de soi, motivation, stratégie d'apprentissage.

D'autre part, MARTON et al. ont proposé une dichotomie entre les conceptions de l'apprentissage selon lesquelles l'apprentissage est une acquisition de connaissances toutes faites existant en dehors de l'apprenant (A, B, C de la typologie de MARTON, 1993) et les conceptions de l'apprentissage selon lesquelles l'apprentissage est une construction de connaissances (D, E, F de la typologie de MARTON, 1993).

Dans les investigations qui vont jaloner cette recherche, si on arrive à faire la mise à émergence des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants, trouvera-t-on chez eux cette dichotomie : d'une part des conceptions considérant l'apprentissage comme une acquisition de connaissances et d'autre part des conceptions considérant l'apprentissage comme

une construction de connaissances ? Dans ce deuxième cas quel serait la place de l'utilisation ultérieure des apprentissages faits (les savoirs acquis ou construits) en situation de formation continue ?

Dans beaucoup de travaux, des développements ont été faits sur les relations évoquées plus haut et à partir de l'exploration de la littérature sur les conceptions de l'apprentissage, Bernadette CHARLIER a construit un réseau sémantique du concept de conceptions de l'apprentissage et a formulé des critiques sur ce réseau.

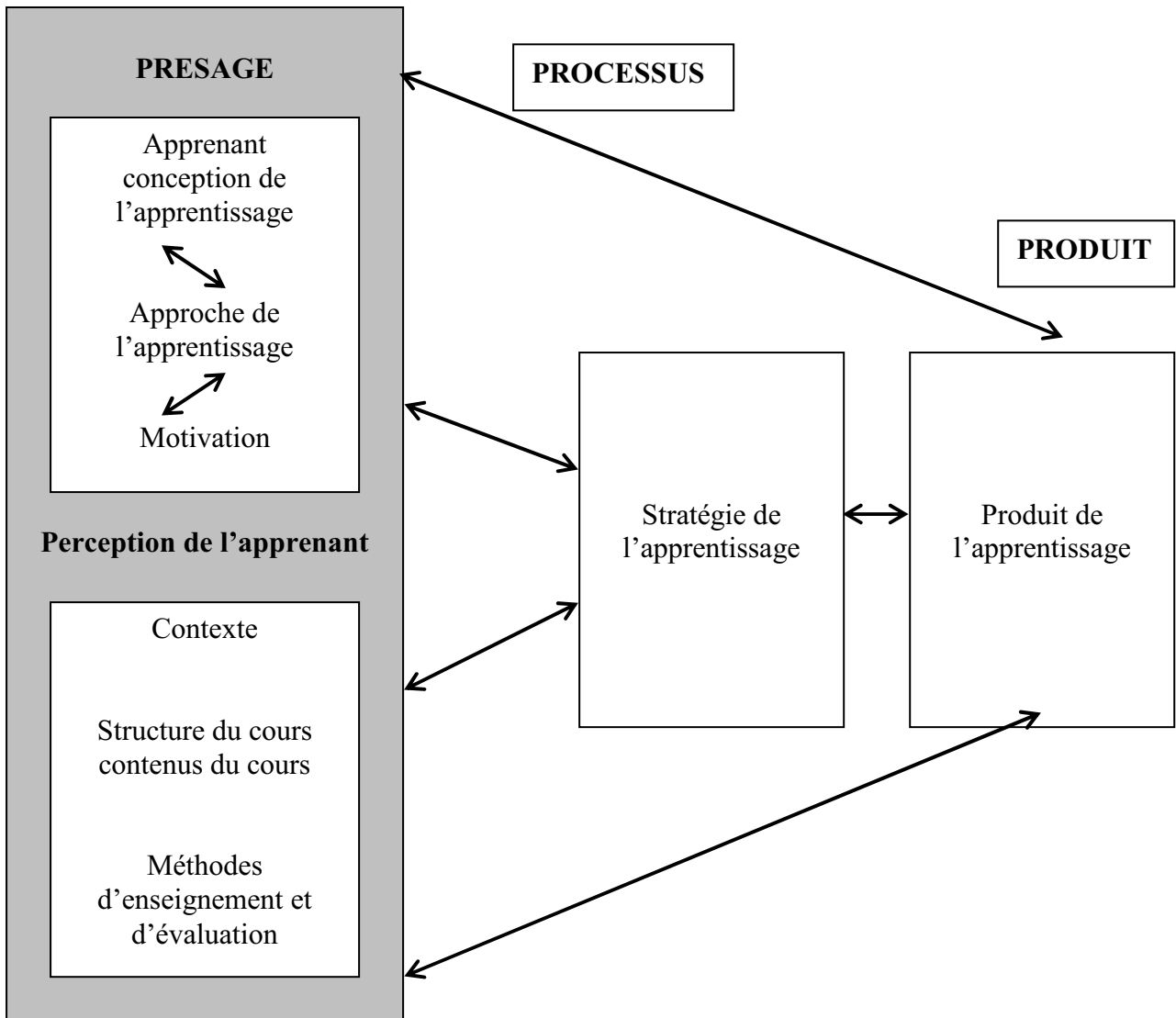
La première est l'imprécision des relations évoquées plus haut. Selon elle, il s'agit tantôt d'une relation d'implication (« si l'étudiant se trouve dans tel contexte, alors il présentera telle conception »), tantôt d'une relation de corrélation établie (exemple, relations entre approches et produit de l'apprentissage), tantôt de relation hypothétique (exemple, relation entre approche d'apprentissage et vision de soi).

La seconde critique est la redondance partielle de certains concepts comme l'approche d'apprentissage et la motivation, l'approche d'apprentissage et la conception de l'apprentissage.

Tout en étant consciente de ces imperfections, Bernadette CHARLIER estime que le réseau sémantique qu'elle a construit peut constituer un outil heuristique car il rend compte de variables pouvant interagir avec la construction d'une conception de l'apprentissage.

Quel schéma a-t-elle tracé pour représenter ce réseau ? C'est celui présenté ci-dessous.

Schéma 1 : Conception de l'apprentissage, processus et produit de l'apprentissage (schéma adapté de BIGGS, 1993 par Bernadette CHARLIER).



Ce schéma montre des interactions entre les conceptions de l'apprentissage et les approches d'apprentissage, entre les approches d'apprentissage et la motivation de l'apprenant, sa stratégie d'apprentissage, le produit de l'apprentissage, sa perception du contexte de formation. Il suggère la complexité des interactions en question, dans la mesure où tout changement d'un élément de la situation entraîne le changement d'autres éléments.

En tenant compte objectivement de cette complexité, notre recherche, engagée dans le champ des conceptions, a opté pour une démarche exploratoire qualitative.

Mais, malgré cette complexité, elle s'inspire de ce schéma comme base d'un modèle d'analyse de conditions de manifestation d'une conception de l'apprentissage intégrant l'idée d'utilisation ultérieure des apprentissages (les savoirs acquis ou construits) en situation de formation continue.

Qu'a-t-on retenu de l'exploration de la littérature ?

2.2. Conception de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie.

Des recherches ont été menées à propos des conceptions de l'apprentissage ? chez l'adulte en situation de vie. S'intéresser aux représentations des sujets ? à propos de leurs propres apprentissages, constitue le point commun entre ces recherches et celles des auteurs des travaux sur les conceptions de l'apprentissage, chez l'apprenant en contexte académique.

Cependant, s'il y a un point commun aussi, il n'en demeure pas moins que les perspectives épistémologiques ne sont pas les mêmes dans les deux cadres.

En effet, si en contexte académique MARTON et al. (1993) ont créé une méthode qu'ils nomment « phénoménographie », à propos de l'adulte en situation de vie, les chercheurs ont utilisé d'autres approches : la phénoménologie (GIORGI, 1985) et la biographie (AUMONT et MESNIER (1993).

Les descriptions faites dans la littérature révèlent des différences existant dans les conceptions de l'apprentissage chez l'apprenant en contexte académique et les conceptions de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie, celles-ci intégrant l'idée de projet.

2.2.1. Une étude phénoménologique de l'apprentissage de l'adulte en situation de vie.

GIORGI (1985) a adopté une perspective phénoménologique ? pour étudier les conceptions de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie. En s'inspirant des travaux de Merleau PONTY (1945) sur la phénoménologie de la perception, il a construit une application de la phénoménologie à la psychologie.

Quelles sont les caractéristiques essentielles de l'approche de GIORGI ? Elles sont essentiellement au nombre de trois :

- 1.elle est descriptive : elle décrit comment le sujet tente de se décentrer par rapport au phénomène ;
- 2.elle essaie de représenter la relation du sujet au monde ;
- 3.elle met en évidence l'intentionnalité (dans l'apprentissage, la conscience du sujet est toujours orientée vers un objet).

L'apprentissage de l'adulte en situation de vie est une expérience et dans les conclusions de cette expérience GIORGI (1985) a repéré quatre dimensions :

1. Découverte d'un écart entre les attentes et la réalité :

Le sujet guidé par un projet se heurte à un évènement qui est discordant ? par rapport aux fondements du projet et à ses buts.

Cela conduit le sujet à réfléchir à la situation et à envisager qu'une autre perspective est non seulement possible mais efficace. Ce qui est commun à tous les exemples pris se résume en ce que pour qu'une situation soit vécue comme un apprentissage, le sujet doit faire une découverte à propos de lui-même ou à propos de sa manière de voir le monde, de telle façon que toutes les situations du même type seront traitées dans le futur de manière plus adéquate, selon GIORGI (1985).

1. Le rôle des représentations de l'individu :

« Nous découvrons souvent que nos représentations ne sont pas adéquates par rapport aux situations et en conséquence l'apprentissage survient. » (GIORGI, 1985 : 67)

2. L'importance des interactions sociales

« Dans chaque cas, la caractéristique de l'apprentissage comme phénomène vécu dépend de la présence d'autrui », (GIORGI, 1985 : 67).

3. La signification pour le sujet de l'apprentissage comme quelque chose de vécu, d'expérimenté.

« Les descriptions montrent que l'apprentissage ne peut pas être assimilé à une performance réussie parce qu'il peut arriver que les sujets réalisent leur but sans réellement apprendre.

L'apprentissage doit être un certain type de performance qui est accompagné d'un certain sens de l'intelligibilité. C'est sur sa découverte de sens que l'approche phénoménologique insiste. En fonction de cette recherche, il semble que l'apprentissage soit attribué aux situations dans lesquelles des facteurs qui agissent de manière cachée sont découverts ou dans les cas où une recherche est nécessaire pour un bon résultat » (GIORGI, 1985 : 68).

Nous retenons que dans les descriptions faites par GIORGI, le sens que l'adulte en situation de vie donne à l'apprentissage occupe une place centrale. Il est présent, de façon intrinsèque, dans l'expérience du sujet, puisque dans ce cadre, décrire un apprentissage, c'est reconnaître une signification à une expérience de vie et l'inscrire dans un projet. Le sens est présent dans le projet initial qui oriente l'action ; il est aussi présent dans le moment de rupture, de prise de conscience qui conduit le sujet à construire une nouvelle représentation.

Malgré les approches différentes utilisées par MARTON et al. (1993) d'une part et GIORGI (1985) d'autre part, la place centrale qu'occupe le sens que l'adulte en situation de vie donne à l'apprentissage dans les descriptions de GIORGI renvoie aux conceptions supérieures de la typologie de MARTON et al. « *Comprendre, Voir quelque chose de manière différente, Changer comme personne* ».

C'est parce, que en situation de vie, l'adulte, dans sa conception, donne du sens à l'apprentissage, reconnaît une signification à une expérience de vie et l'inscrit dans un projet (GIORGI, 1985). C'est pourquoi il est intéressant de comprendre et de décrire la place qu'occupent le sens donné à l'apprentissage et l'idée de projet dans les conceptions chez des enseignants, sur les apprentissages qu'ils font en situation de reprise des études.

2.2.2. Une étude biographique de l'apprentissage de l'adulte en situation de vie.

AUMONT et MESNIER (1993) ont, comme GIORGI (1985), mené des recherches à propos des représentations sur leurs propres apprentissages chez des adultes en situation de vie.

Dans leurs travaux, ils ont cherché à caractériser le processus d'apprentissage tel qu'il est perçu par des sujets et à en identifier les moments forts. Dès le départ ils ont posé l'hypothèse selon laquelle

« l'acte d'apprendre est constitué de deux composantes fondamentales : entreprendre et chercher. »

Ils ont analysé une relation possible entre formation et pratique. Cette relation impliquerait la réalisation d'un projet qui serait rendu possible par la formation et expérimenté par l'apprenant.

Dans la recherche exploratoire qu'ils ont menée, AUMONT et MESNIER ont travaillé avec dix-sept (17) sujets composés d'entrepreneurs et de chercheurs sur la formation des enseignants. Ils ont adopté une approche biographique, en demandant aux sujets :

1. de décrire leur activité ;
2. d'identifier des moments d'apprentissage, de les décrire, de préciser leurs conditions favorables, les lieux, les contenus de l'apprentissage.

AUMONT et MESNIER définissent, à partir de l'analyse qu'ils ont faite, l'acte d'apprendre de la manière suivante : « *L'acte d'apprendre est un processus effectif lorsque chacune de ses phases constitutives est déterminée par l'un ou l'autre des attributs d'entreprendre et/ou de chercher.*

Dans l'interaction des trois processus, l'apprenant se constitue comme sujet structuré. »

AUMONT, MESNIER (1993 : 254, 255, 256, 257, 258).

Dans l'entendement des deux auteurs, le sujet en question est le sujet global parce que à la fois biophysiological, affectif, cognitif et social.

Ces dimensions du sujet ne sont pas séparées mais en constante interaction, selon AUMONT et MESNIER qui avancent que « *chez l'apprenant qui entreprend et cherche s'opère donc une mise en relation entre des registres souvent clivés :*

- *la sensibilité et l'intelligence ;*
- *l'affectif et le cognitif ;*
- *l'imagination et l'organisation mentale ;*
- *le registre des croyances et celui de la raison critique ;*
- *la mise en œuvre des pratiques et la capacité de les interroger sur un plan théorique »*

(AUMONT, MESNIER, 1993 : 262).

En conclusion, les deux auteurs cités estiment que le projet pédagogique analysé dans des contextes aussi différents que la formation en entreprise, la formation en alternance, la formation des enseignants, permet l'effectuation de deux conditions de l'apprentissage : entreprendre et chercher. L'apprenant investit un objet choisi par lui et le construit notamment dans l'interaction avec ses pairs et les formateurs.

Pour résumer les études de GIORGI, AUMONT et MESNIER nous pouvons retenir deux choses :

1. Les conceptions de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie décrite par ces auteurs diffèrent des premières conceptions de l'apprentissage de la typologie de MARTON et al. (« apprendre des connaissances nouvelles, mémoriser, appliquer »), mais recoupent les conceptions supérieures de la même typologie (« comprendre, voir quelque chose de manière différente, changer comme personne »), et ceci malgré les approches différentes.

Chez l'adulte en situation de vie l'apprentissage est une expérience qui a du sens, qui a une signification, une expérience vécue dans l'interaction sociale comme un processus de rupture, de remise en cause de soi ou d'objets de savoirs.

2. Dans sa conception, l'adulte en situation de vie intègre le processus d'apprentissage dans un projet, dans une entreprise. Ce projet motiverait l'apprentissage, la recherche d'un nouveau savoir et sa mise à l'essai dans la pratique, dans les interactions sociales.

Alors, ces conceptions de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie (donner sens aux apprentissages, construire un projet initial de changement qui oriente l'action) seront-elles également observées, à l'occasion de nos investigations, chez des enseignants en situation de reprise des études ? Dans quelles conditions ?

Le dernier point que j'ai traité dans cette revue de la littérature est relatif à l'expérience d'apprentissage des enseignants.

2.3. L'expérience d'apprentissage d'enseignants en formation initiale.

Quel état des lieux peut-on faire à propos des recherches consacrées aux conceptions de l'apprentissage chez les enseignants ?

Ces recherches sont encore peu nombreuses. Les plus vulgarisées étudient les conceptions de l'apprentissage chez des enseignants en formation initiale (KORTHAGEN, 1988 ; RUSSEL, 1988 ; CALDERHEAD, 1991 ; CALDERHEAD et ROBSON, 1991 ; DUNNE, 1993).

Néanmoins, on peut valablement s'inspirer de ces travaux pour :

- enrichir le modèle choisi de description des conceptions de l'apprentissage ;
- suggérer des variables de la situation de reprise des études pouvant interagir avec les conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants en reprise d'études ;
- essayer de comprendre et expliquer les conceptions chez des enseignants de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en situation de reprise des études.

2.3.1. Les orientations d'apprentissage chez des enseignants en formation initiale.

KORTHAGEN (1988) a mené une recherche dont l'objectif était d'évaluer un programme de formation centré sur la promotion de la réflexion. Le but final de ce programme était d'entraîner le formé à une réflexion autonome sur sa propre pratique d'enseignement.

KORTHAGEN a fait les investigations en deux étapes.

Première investigation : il a interrogé cent (100) étudiants futurs enseignants par questionnaire pour savoir ce qu'ils avaient appris pendant leur formation et ce qui semblait manquer à celle-ci selon eux.

Il en a tiré la conclusion que les futurs enseignants diffèrent selon qu'ils préfèrent apprendre par la réflexion (orientation interne) ou avec l'aide d'un superviseur ou d'un manuel (orientation externe) ; ces derniers veulent une structure et des conseils.

Deuxième investigation : il s'agissait d'une étude longitudinale basée sur deux questions :

- « comment des étudiants ayant différentes orientations d'apprentissage se développent-ils durant un programme de formation basé sur la réflexivité ? »
- « quel est l'impact de ce programme de formation sur le développement d'étudiants ayant des orientations d'apprentissage différentes ? »

L'étude a été menée avec :

- dix-huit futurs enseignants interrogés sur leur opinion à propos du programme de formation, leurs apprentissages et leur attitude par rapport à l'enseignement réflexif ;
- treize formateurs d'enseignants interrogés sur leurs buts, leurs méthodes et les résultats observés auprès des formés.

KORTHAGEN avait également administré deux tests qui permettaient d'évaluer l'orientation d'apprentissage des formés avant qu'ils n'aient une expérience de pratique de classe et lorsqu'ils ont une expérience de pratique de classe.

A l'issue de sa recherche, KORTHAGEN a fait deux constats :

- les formateurs interrogés privilégient tous l'apprentissage de l'enseignement par la réflexion et ne comprennent aisément que les étudiants valorisant aussi la réflexion pour leur apprentissage ;
- la moitié des stagiaires qui ont une orientation externe abandonnent la formation après la première année.

De ces constats, KORTHAGEN a tiré deux conclusions :

- **première conclusion** : « ce programme de préparation à l'enseignement réflexif montre un conflit entre les conceptions de nombreux professeurs et celles de nombreux étudiants. Ceci peut conduire les étudiants à abandonner ou à simuler un comportement (quasi-adaptation aux conceptions d'apprentissage des enseignants). Cela peut être un danger pour tous les programmes de formation qui valorisent l'enseignement réflexif. Si les programmes de formation basée sur l'enseignement réflexif veulent être effectifs, il est fondamental que les stratégies de supervision prennent en compte les différences d'orientation. » (KORTHAGEN, 1988 : 48).
- **Seconde conclusion** : en cours d'étude, il y a une évolution des orientations d'apprentissage vers une plus grande valorisation de la réflexion.

La recherche de KORTHAGEN a mis en évidence un aspect des conceptions de l'apprentissage : il s'agit des conditions valorisées par l'enseignant pour apprendre. KORTHAGEN différencie les orientations d'apprentissage de futurs enseignants selon qu'elles valorisent les ressources externes (supervision, manuel) ou internes (le formé lui-même, sa propre analyse de la situation).

Cette nouvelle dimension (« quelles sont les conditions valorisées par l'enseignant pour apprendre ? ») viendrait s'ajouter aux dimensions « quoi ? » et « comment ? » proposées par MARTON et al. pour décrire les conceptions de l'apprentissage.

Par ailleurs, le même chercheur a mis en évidence une caractéristique de la situation de formation qui pourrait interagir avec les conceptions de l'apprentissage des enseignants : ce sont les conceptions chez les formateurs d'enseignants de l'apprentissage de l'enseignement.

KORTHAGEN avance qu'une divergence entre les conceptions des formateurs et celles des formés, à propos de leur apprentissage, pourrait conduire ces derniers à abandonner la formation.

En fin de compte, dans sa recherche, KORTHAGEN est arrivé à la conclusion que les conceptions de l'apprentissage chez des enseignants en formation initiale se différencient en fonction du fait qu'elles valorisent ou non la réflexion sur les pratiques d'enseignement.

Dans la présente recherche, les conceptions de l'apprentissage chez des enseignants vont-elles se différencier en fonction de l'utilisation ultérieure (envisagée par les sujets) des savoirs acquis ou construits en situation de reprise des études ?

Les conceptions, chez des enseignants en reprise d'études, de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits vont-elles intégrer l'idée de changement de pratique d'enseignement ou de statut ou de fonction ou de métier ? De quelle manière et dans quelles conditions ?

Comme Bernadette CHARLIER, nous sommes d'avis que la recherche de KORTHAGEN ne doit pas mener au rejet d'une formation de futurs enseignants ayant pour objectif de favoriser l'apprentissage d'habiletés de réflexion sur sa propre pratique. Elle doit plutôt orienter la formation vers une meilleure prise en compte des différences d'orientation d'apprentissage. C'est ce que l'auteur lui-même prône dans la première conclusion de son étude longitudinale.

2.3.2. Des « visions » de l'apprentissage privilégiées chez des enseignants en formation initiale.

Un certain nombre de travaux de recherche ont porté sur les « visions » de l'apprentissage chez des enseignants en formation initiale.

CALDERHEAD (1991) a fait la synthèse de plusieurs de ces travaux, synthèse qui met en évidence quatre visions différentes.

« 1. Certains futurs enseignants approchent leur formation avec l'attente qu'on leur dira comment enseigner et que c'est la responsabilité des formateurs et des tuteurs de réaliser cette attente.

2. D'autres, voient l'enseignement comme dépendant de la personnalité et considèrent que les habiletés de l'enseignant se construisent par soi-même.
3. D'autres le voient comme une affaire d'expérience personnelle.
4. Enfin, d'autres encore voient l'enseignement comme totalement sans problèmes. Chacun peut enseigner. Il n'y a rien de particulier à apprendre. »

L'analyse de ces « visions » a amené CALDERHEAD (1991), comme DUNNE (1991), à parler de dichotomie entre les « enseignants penseurs » et les « enseignants faiseurs ».

Fort de cette analyse, CALDERHEAD estime que la formation initiale devrait :

- expliciter les conceptions sur les apprentissages chez de futurs enseignants et les examiner en lien avec les autres connaissances construites en formation ;
- prendre en compte les différences individuelles entre stagiaires et éviter de dévaloriser le modelage des routines d'enseignement qui, pour les stagiaires, peut constituer une étape essentielle dans le développement d'un enseignement réfléchi.

Enfin, CALDERHEAD prône une intégration harmonieuse de la recherche dans la formation des enseignants, afin de mieux comprendre et de rendre effective cette formation. L'intérêt est que l'association de la recherche à la formation fournirait aux formateurs des outils leur permettant de saisir la diversité des conceptions sur les apprentissages et de réguler la formation en tenant compte de cette diversité. Autrement dit, les résultats de la recherche enrichiraient le cadre de référence des formateurs pour réfléchir sur leurs pratiques de formation et les modifier au besoin.

2.4. Récapitulation de la revue de littérature.

La revue de littérature a permis de comprendre que tout apprenant (étudiant universitaire, adulte en situation de vie, futur enseignant) a des idées, des visions, des représentations, des conceptions sur ses propres apprentissages. Les questions :

« quoi apprendre ? », « comment apprendre ? », « quelles sont les conditions valorisées par les enseignants pour apprendre ? »

renvoient aux conceptions sur les produits des apprentissages, les démarches d'apprentissage, les orientations d'apprentissage.

Ces conceptions sont typées :

- SALJÔ (1979) a identifié, à l'issue d'une recherche qu'il a menée, une typologie avec cinq conceptions de l'apprentissage (l'augmentation de connaissances, la mémorisation, l'acquisition de faits et procédures qui peuvent être retenus et/ou utilisés dans la pratique, l'abstraction de sens, un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité).
- MARTON et al. (1993) ont, de leur côté, abouti à une typologie semblable mais avec une conception de plus (changer comme personne).

Ces conceptions sont hiérarchisées. En effet, des affirmations du genre : « la place centrale prise par le sens (que l'apprenant donne aux apprentissages) renvoient aux conceptions supérieures de la typologie de MARTON et SALJÔ » et « les descriptions de GIORGI, AUMONT et MESNIER tranchent avec les premières conceptions de la typologie de MARTON et SALJÖ ».

Ces passages suggèrent l'idée d'une hiérarchisation ascendante par la conceptualisation des conceptions de l'apprentissage.

Mieux qu'une hiérarchie, il y a, selon des auteurs comme MARTON et al., une dichotomie entre les conceptions de l'apprentissage selon lesquelles l'apprentissage est une acquisition de connaissances toutes faites existant en dehors de l'apprenant et celles selon lesquelles l'apprentissage est une construction de connaissances.

Le concept de conception de l'apprentissage entretient une articulation, des relations logiques, avec d'autres concepts du même champ tels que : l'approche d'apprentissage, le contexte, la vision de soi, la motivation, la stratégie d'apprentissage.

Les conceptions de l'apprentissage touchent au sens, à la signification que l'apprenant donne aux apprentissages qu'il fait. Par rapport à ce sens, l'on note que chez l'adulte en situation de vie en

particulier, donner du sens à l'apprentissage dans sa conception, c'est reconnaître une signification à une expérience de vie et l'inscrire dans un projet qui oriente l'action. Cette « découverte » selon laquelle l'apprenant pourrait, dans sa conception, donner du sens à son apprentissage, grâce à sa maturité ou grâce au type de pédagogie qu'on met en œuvre dans une situation d'enseignement/apprentissage, est fondamentale. Elle renforce les tenants de la pédagogie centrée sur le développement des compétences chez l'apprenant et la pédagogie de l'intégration qui l'opérationnalise. En effet, ces pédagogues considèrent que « pour les apprenants, concevoir et comprendre leur formation en termes de compétences et de capacités est l'occasion de redonner du sens à leur investissement scolaire et universitaire ». Dans certains pays comme la Tunisie, le Sénégal, etc., cette considération a orienté la réécriture des curricula vers ce type de pédagogie.

Des conceptions différentes chez des enseignants en formation initiale font que ceux-ci montrent des différences dans leurs orientations d'apprentissage (orientation interne ou apprendre par la réflexion ; orientation externe ou apprendre avec l'aide d'un superviseur ou d'un manuel).

Les conceptions de l'apprentissage chez des enseignants en formation initiale sont comprises par certains chercheurs comme des « visions privilégiées » de l'apprentissage.

Les conceptions de l'apprentissage, chez des enseignants en formation continue, intègrent l'idée de changement de pratique d'enseignement selon des chercheurs comme Bernadette CHARLIER (1998).

Ces résultats de recherche, dans notre optique permettront d'enrichir le modèle choisi de description des conceptions, après leur mise à émergence. Ils permettront de suggérer des variables relationnelles pouvant :

- interagir avec la construction d'une conception sur ses propres apprentissages chez l'enseignant sénégalais;
- interagir (éventuellement) avec l'intégration dans cette conception de l'idée de changement de pratique d'enseignement ou de fonction ou de statut ou de métier.

Dans la présente recherche, les conceptions sur leurs propres apprentissages chez les maîtres se différencieront-elles :

- en fonction du fait qu'elles valorisent des orientations divergentes d'acquisition ou de construction des savoirs ?
- en fonction des perspectives d'utilisation des savoirs acquis ou construits en situation de reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur ?

Ces interrogations soulevées trouveront, peut-être, leurs réponses dans la partie pratique de cette thèse.

2.5. Pour aller au-delà des conclusions de la littérature.

La revue de littérature initiée dans cette recherche soulève des questions de conceptions, sur leurs propres apprentissages, chez des étudiants en contexte académique, chez des adultes en situation de vie ou chez des enseignants en formation initiale.

L'ambition de la présente recherche est d'explorer à la fois ces trois orientations. En effet, elle porte sur des maîtres en reprise d'études dans l'enseignement supérieur et qui sont donc à la fois **des enseignants, des adultes et des étudiants.**

Elle va aborder aussi la question de la cohérence ou du choc (du conflit) entre les conceptions sur les apprentissages :

- Chez les Autorités institutionnelles (ministérielles et académiques) ;
- Chez les formateurs dont la vocation est d'agir sur les maîtres en reprise d'études à former, afin d'installer chez eux les compétences professionnelles et leur assurer une (re)qualification au métier qu'ils vont exercer ;
- Chez les enseignants du supérieur dont la mission est de dispenser les cours aux maîtres en reprise d'études (entre autres) ;
- Et, enfin, chez les maîtres qui apprennent dans la reprise des études eux-mêmes.

D'entrée de jeu, entre les Autorités institutionnelles et les maîtres en reprise d'études, c'est un conflit entre les conceptions qui a été constaté. Une des conséquences de cette divergence majeure a été la suppression de certaines structures d'études et de formation par ces Autorités qui ont un pouvoir de décision. Ce choc, cette divergence des conceptions chez les maîtres sur leurs propres apprentissages et des conceptions chez les Autorités institutionnelles, sur ces mêmes apprentissages est à questionner, car c'est en soi un problème.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUMONT, B., et MESNIER, P.M. (1993). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF.

BIGGS, J.B. (1993). *What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification*. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.

BUNGE, M. (1983). *Treatise on basic philosophy*, vol 5. Dordrecht, Boston, Lancaster : D. Reidel Publishing Company.

CALDERHEAD, J., et ROBSON, M. (1991). *Images of teaching ; student teacher's early conceptions of classroom practice*. *Teaching and Teacher Education*.7, 1, 1-8.

CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. De Boeck.

DE VILLERS, G. (1993. b). *Quête de sens dans l'histoire du sujet*. *Question de formation*, V.10, 59-64.

DUNE, (1993). "*Learning to teach : the impact of curriculum courses*". In BENNETT, N., et CARRE, C. *Learning to teach*. London: Routledge, 88-105.

ENTWISTLE, N., et RAMSDEN, P. (1988). "*Motivational factors in student's approaches to learning*". In SCHEMECK (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York. Plenum Press, 21-53

GIORGI, A. (1985) (Ed.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, USA. Duquesnes University Press.

MORGAN, A., GIBBS, G., et TAYLOR, E. (1981). *What do Open University students initially understand about learning ?* Study Methodes group, 8, Open University Library.

- KORTHAGEN, F.A.J. (1988). *The influence of learning orientation on the developpemeent of reflective teaching*. In CALDERHEAD, J. *Teachers professional learning*. Falmer Press, 35-51.
- MARTIN, E., et RAMSDEN, P. (1987). « *Learning skills or skills in learning* ». In LAGESTPETZ, K.M.J., et NIEMI, P. (Eds). *Psycology in 1990's*. Elsevier Publishers, 45-73.
- MARTON, F., DALL'ALBA, G., et BEATY, E. (1993). *Conceptions of learning*. International Journal of Educational Research. Pergamon Press.
- MARTON, F., et SALJÖ, R. (1984). "*Approaches to learning*". In MARTON, F., HOUNSELL, D., et ENTWISLE, N. (Eds). *The experience of learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press.
- NOSSAINT, R.M. (1993). *Recherche et analyse des effets de formation sur l'estime de soi du public suivant des cours en alphabétisation*. Mémoire de Licence FOPA, UCL.
- RAMSDEN, P. (1984). *The context of learning*. In MARTON, F., HOUNSELL, D., et ENTWISLE, N. (Eds). *The experience of learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press.
- ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- RUSSEL, T. (1988). *From pre-service teacher education to first year of teaching : a study of theory and practice*. In CALDERHEAD, J. (Ed). *Teachers'professional learning*. London : Falmer Press.
- ROSSUM, E.J., et SCHENCK, S.M. (1984). *The relationship between learning coception, study strategy and learning out come*. British Journal of educational psychology.
- SALJÖ, R. (1979). *Learning in the leaner's perspective : II. Difference in awareness*. University of Göteborg, Report from the Institute of Education.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 3 : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.

Ce chapitre 3 pose les problèmes de l'objet d'investigation et la nature du type la recherche initiée en vue d'apporter des réponses précises aux questions-problèmes spécifiques de recherche formulée précédemment. Les objectifs visés ici sont donc ainsi définis :

- Poser le problème à étudier dans cette recherche à travers le questionnement soulevé ;
- Rappeler la définition du concept de recherche et la typologie des recherches proposées par certains chercheurs ;
- Préciser le choix opéré dans la typologie en question ;
- Préciser les raisons du choix du sujet sur lequel porte cette recherche;
- Expliquer les raisons pour lesquelles nous avons du choisi de mener une recherche doctorale dans le champ des conceptions en psychologie sociale et cognitive ;
- Définir le but et les objectifs poursuivis dans cette recherche doctorale ;
- Indiquer le postulat et les hypothèses de recherche.

3.1. La position du problème de recherche.

La partie théorique de cette recherche doctorale comporte une problématique soulevant une question-problème générale et des questions-problèmes spécifiques de recherche auxquelles elle va s'efforcer de répondre, en suivant une démarche de construction d'instruments d'investigation, de collecte d'informations, de choix ou d'élaboration d'une méthode d'analyse des données recueillies. Par rapport à cette problématique, il apparaît qu'une recherche en sciences de l'éducation portant sur les conceptions chez des enseignants en reprise d'études, au sujet de leurs propres apprentissages, devrait commencer par un questionnement sur les conceptions en question. Lorsque des maîtres sont en reprise d'études, eu égard à leur formation initiale, leur statut professionnel, leur expérience du métier d'enseignement, leur environnement social et professionnel etc., il peut être pertinent de questionner leur théorie personnelle, leur vision, leur perception, à propos des apprentissages qu'ils font. Au niveau de ce questionnement, quelles

interrogations pourraient être soulevées ? Dans l'introduction générale, il a été rappelé qu'en méthodologie de recherche en sciences de l'éducation, il est recommandé (DE KETELE et ROEGIERS, 1996) de restreindre le questionnement à la fin de la problématique, même si au départ on peut s'interroger de façon très large. Ainsi, notre questionnement large pourrait s'articuler autour de huit questions principales ainsi formulées :

Chez des maîtres en situation de reprise d'études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, quelles sont, à propos de leurs propres apprentissages, leurs conceptions :

1. Des objectifs et des contenus des apprentissages en jeu ?
2. Des démarches, des stratégies, des processus d'appropriation des savoirs à apprendre: acquisition ? construction ?
3. De leur rôle, comme acteurs, dans la situation d'apprentissage :
 - simples récepteurs des savoirs transmis par d'autres ?
 - apprenants participant à la construction de leurs savoirs ?
4. De la sanction des apprentissages faits et qui valoriserait la reprise des études : une certification par un diplôme ? une simple notification ?
5. De l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits :
 - dans quelles situations ?
 - à quelles fins ?
6. Y a-t-il une cohérence ou un choc (un conflit) entre les conceptions sur les apprentissages :
 - chez les Autorités Institutionnelles (ministérielles et académiques),
 - chez les Formateurs dont la vocation est d'agir sur les maîtres en reprise d'études à former afin d'installer chez eux les compétences professionnelles et leur assurer une (re)qualification dans le métier qu'ils vont exercer,

- chez les enseignants du supérieur dont la mission est de dispenser les cours aux maîtres en reprise d'études (entre autres),
 - et, en fin, chez les maîtres (eux- mêmes) qui apprennent dans la reprise des études ?
7. les maîtres conçoivent-ils un isomorphisme entre les situations dans lesquelles ils ont appris comme élèves, les situations d'apprentissage en formation professionnelle initiale, les situations d'apprentissage en formation continue et les situations de reprise des études dans l'enseignement supérieur ?
8. comment ces conceptions se construisent-elles :
- dans quelles conditions ?
 - en fonction de quelles variables ?

Nous allons développer ces interrogations une à une dans cette partie théorique, mais dans la partie pratique de notre recherche, nous restreindrons le questionnement.

1- Quelles sont les conceptions chez les maîtres des buts et des types de savoirs en jeu dans une situation de reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur ?

Les activités de formation continue sont toujours finalisées. Cependant, les finalités et les savoirs doivent se situer dans une perspective de motiver les bénéficiaires pour favoriser leur engagement dans la formation continue.

Par rapport aux finalités (ou aux buts de la formation) des chercheurs ont fait des travaux à ce sujet. CROSS (1981) en s'inspirant des travaux de RUBENSON (1977) a proposé un modèle qui rend compte de la représentation (chez l'apprenant) du but poursuivi en formation et la représentation de l'efficacité de la formation pour atteindre ce but. BOURGEOIS a également écrit à propos de ce but : « *Le sujet présentera un niveau élevé de motivation à l'égard de l'activité de formation si le(s) but(s) qu'il conçoit pouvoir réaliser au travers de la formation est (sont) central (aux), vécu(s) par lui comme important et s'il évalue l'activité de formation comme un moyen efficace pour la réalisation de ce (s) but (s)* », (Etienne BOURGEOIS, 1984).

Par rapport aux savoirs en jeu, un premier problème conceptuel se pose : pour un maître qui a une certaine ancienneté, qui capitalise des savoirs d'expérience ou savoirs de la pratique (ALTET, 1992) que veut dire « apprendre à enseigner » ? Les produits de l'apprentissage, ce que les enseignants apprennent ou devraient apprendre ne sont pas toujours explicités. Et les enseignants eux-mêmes ne semblent pas se préoccuper du concept " apprendre à enseigner ", dans leurs théories personnelles ? Par ailleurs, quelle articulation les maîtres font-ils entre les différents savoirs de l'enseignant et le concept "apprendre à enseigner" en situation de formation continue ? Et quels sont les différents types de savoirs de l'enseignant ?

Beaucoup de typologies des savoirs ont été proposées. Chacune a sa pertinence dans un contexte donné. Voici quelques exemples.

RAYMOND, citée par Evelyne CHARLIER (1996), différencie deux types de savoirs :

- *« des savoirs enseignants construits par l'enseignant lui-même, ou construits à partir de sa pratique ou d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Cet ensemble de représentations et de théories personnelles serviraient de fondement pour évaluer la pertinence de savoirs provenant d'autres sources ».*
- *« des savoirs pour l'enseignant qui seraient élaborés par d'autres instances, dans d'autres contextes que celui de l'enseignement, qui devraient subir de multiples transformations pour être utilisés par des enseignants dans un contexte particulier », (RAYMOND 1993).*

Dans son commentaire, Evelyne CHARLIER estime que cette distinction traduit une vision cognitiviste de l'apprentissage, et met en exergue le travail d'appropriation indispensable pour qu'un savoir élaboré, en dehors de soi, devienne élément d'un répertoire disponible pour agir dans une situation particulière. Ces savoirs se combinent dans des représentations et des théories personnelles qui sont réinvesties par la personne dans l'action.

Marguerite ALTET (1996) propose, de son côté, la typologie suivante des savoirs de l'enseignant :

1. "Les savoirs théoriques, de l'ordre déclaratif, parmi lesquels :
 - les savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires savoirs constitués par les sciences et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs ;
 - les savoirs enseigner, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante ».
2. "Les savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situations de travail, appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expériences. Les catégories que distingue la psychologie cognitive sont :
 - les savoirs de la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés ;
 - les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie et aux savoirs conditionnels de STERNBERG (1985) (savoirs quand et où)... ».

L'enseignant mobilise ces savoirs (qui restent la plupart du temps non conscients) grâce à un opérateur, un schème de pensée que VERGNAUD explicite en disant que « *c'est ce qui permet à l'action d'être opératoire* », (VERGNAUD, 1990). Cette mobilisation se fait en classe, en situation d'enseignement. Mais en situation d'apprentissage (situation de formation continue) les conceptions chez les maîtres des savoirs théoriques, des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner et des savoirs sur la pratique ne vont-elles pas se construire à partir des savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience ?

Cette interrogation soulevée pose la problématique du rapport des enseignants aux savoirs. L'enseignant, c'est connu, a tendance à surestimer le savoir d'expérience (ou savoir de la pratique, ALTET, 1992). Des chercheurs, en particulier MARTINEAU et GAUTHIER, ont souligné avec force les inconvénients d'une valorisation excessive du savoir d'expérience.

En effet, selon eux : « *si la formation expérientielle compte à n'en pas douter une pertinence toute spéciale pour une occupation comme l'enseignement, son extrême survalorisation chez les*

enseignants, prive ceux-ci d'un dialogue avec d'autres acteurs du monde éducatif et d'autres savoirs sur l'éducation », (S. MARTINEAU et C.GAUTHIER, 2000).

Ces auteurs, inspirés par les travaux de TARDIF et al. parlent de la primauté, chez les enseignants, du « *savoir d'expérience ou le savoir privé, sans dialogue* », (TARDIF, LESSARD et LAHAYE, 1991). MARTINEAU et GAUTHIER ont relevé un certain nombre de caractéristiques du savoir d'expérience qui constituent tout autant des limites pour cette forme de savoir : C'est « Un savoir ouvragé », lié aux tâches de travail, acquis dans l'action à l'école en général et dans la classe en particulier.

C'est « *un savoir pratique* » : son utilisation est fonction de son adéquation aux tâches concrètes que requiert l'enseignement. C'est « *un travail interactif, façonné en interaction avec les élèves, les collègues, les membres de la direction, etc.* »

C'est « *un savoir syncrétique, pluriel, hétérogène* » (ne repose pas sur une base de connaissances unifiée, cohérente).

C'est « *un savoir peu formalisé* » (il est moins une connaissance sur le travail qu'une connaissance lié au travail d'enseignement). C'est « *un savoir ouvert, dynamique, personnalisé et existentiel ; il permet l'intégration d'expériences nouvelles ; il se transforme en fonction de la socialisation au métier ; il porte la marque de la personnalité de l'enseignant ; il est lié à l'expérience de travail et à l'histoire de vie du sujet* ».

MARTINEAU et GAUTHIER expliquent en quoi le savoir d'expérience est « un savoir social » (il conduit l'enseignant d'une part, à prendre position vis à vis des autres types de savoirs et ceux qui en sont les porteurs, et d'autre part, à établir une hiérarchie des savoirs selon l'analyse du travail qu'il effectue).

Les deux auteurs estiment que « *cette prise de position ne repose généralement pas sur une connaissance objective des autres savoirs mais plutôt sur une représentation à priori de ceux-ci, représentation, (...), plus souvent qu'autrement assez négative* ».

Cette analyse du savoir d'expérience a débouché sur l'identification des avatars de ce savoir par les auteurs. Ils notent que « *la survalorisation du savoir d'expérience agit comme un frein à l'entrée en dialogue avec les autres savoirs. Le savoir d'expérience est par définition plutôt reproductif et traditionaliste et se conjugue mal avec un métier qui se transforme au gré des nouvelles conditions d'exercice et des publics scolaires hétérogènes* ».

En conclusion, ils disent, de façon on ne peut plus claire, pourquoi la survalorisation du savoir d'expérience est pernicieuse. Ils estiment que : « *les savoirs à enseigner évoluent rapidement et les curriculums sont régulièrement remaniés en profondeur. De plus, les exigences envers les politiques sont de plus en plus grandes et demandent une capacité d'adaptation que ne peut nourrir à lui seul le savoir d'expérience. Par conséquent, le respect trop strict des recettes éprouvées, des formules coutumières, risque de conduire à la sclérose, à l'enfermement dans les routines immuables, à la sédimentation des pratiques, bref, à l'immobilisme qui empêche toute forme d'évolution professionnelle* », (MARTINEAU et GAUTHIER, 2000).

Or, une formation continue viserait une évolution professionnelle.

Alors, y aurait-il un fossé entre formation et pratique d'enseignement que créerait une formation vue comme un lieu de transmission de théories scientifiques ? Cette interrogation donne du sens à l'idée de CALDERHEAD (1991). En effet, CALDERHEAD souligne en particulier l'intérêt d'étudier les conceptions de l'apprentissage pour comprendre comment les connaissances issues de la formation et de la pratique peuvent s'articuler.

Quelle synthèse tirer par rapport à la première question de recherche, mais aussi pour avoir un référent qui aidera ultérieurement à enrichir les analyses des conceptions sur l'apprentissage chez les maîtres ? La synthèse sera interrogative. Comment, dans un contexte de formation continue le produit de leur apprentissage est-il décrit par les maîtres ? Ce produit présente-t-il des caractéristiques des connaissances construites par les maîtres ? Lesquelles ? Ce produit intègre-t-il des théories scientifiques ? De quelle manière ?

Enfin, l'hypothèse est posée que les conceptions chez les maîtres des savoirs théoriques, des savoirs à enseigner, des savoirs pour enseigner et des savoirs sur la pratique d'enseignement se construisent à partir des savoirs d'expérience.

Dans la poursuite du questionnement, une deuxième interrogation est soulevée.

2-Chez des maîtres en situation de formation continue, quelles sont, à propos des apprentissages qu'ils font, leurs conceptions des démarches, des stratégies, en somme des processus d'appropriation des savoirs en jeu : acquisition ? Construction ?

BIGGS (1984, p.112) définit une stratégie comme les opérations et procédures que l'étudiant peut utiliser pour acquérir, retenir et retrouver différents types de connaissances et de performances.

LEGENDRE définit le concept de démarche en disant que c'est « *la manière utilisée par l'apprenant pour apprendre* », (R.LEGENDRE 1993).

En didactique, la démarche d'acquisition de savoirs par le formé obéirait à une logique de transmission de connaissances par le formateur, alors que la démarche de construction de savoirs par le formé relèverait du socioconstructivisme, c'est-à-dire de l'apprentissage à travers les interactions du formé avec les formateurs, les pairs et l'environnement pendant les activités de formation.

Quelle est la démarche que le maître conçoit lorsqu'il va entrer (ou lorsqu'il est en plein) dans une situation de formation continue ? Le chercheur peut-il mettre à émergence cette conception dans une perspective exploratoire compréhensive ? Le formateur peut-il lui aussi faire la mise à émergence de cette conception dans une perspective d'orientation de l'approche de formation ?

La littérature a montré que des chercheurs ont fait la mise à émergence des conceptions sur leurs propres apprentissages, chez des sujets dans différents contextes ; puis, ils ont interprété, expliqué, décrit et analysé ces conceptions.

Les investigations qui seront réalisées obéiront à cette logique de mise à émergence, d'interprétation et d'analyse de cette conception.

Pour poursuivre, la troisième question soulevée est convoquée.

3- Chez des maîtres en situation de formation continue, quelles sont, à propos leurs propres apprentissages, leurs conceptions de leur rôle comme participants : apprenants ? Co-formateurs ?

Quelle devrait être le point de départ d'une formation continue impliquant des enseignants qui ont capitalisé un savoir de la pratique ?

Des chercheurs comme Marguerite ALTET (1994) estiment que la formation va partir de la pratique et faire réfléchir sur les pratiques réelles, qu'elle a à faire élucider les pratiques par la médiation d'un questionnement, d'une explicitation.

Pourquoi la formation continue devrait-elle prendre cette orientation ? Dans le développement de sa pensée, Marguerite ALTET estime (comme S.MARTINEAU et Clermont GAUTHIER) que chez les enseignants il y a une tendance à la survalorisation de leurs savoirs professionnels, *« acquis sur le terrain, dans l'action, par leurs propres moyens, au travers de leur expérience »*. Elle ajoute que *« pour eux, la formation professionnelle est une construction personnelle qui s'appuie sur des actions pratiques quotidiennes dans les classes, suivies de réflexion, d'analyse de ses actions, analyse menée avec un formateur, un tuteur ou d'autres praticiens, leurs pairs »*. Elle poursuit sur le processus de construction de la professionnalité en écrivant que *« la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratiques sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation »*. Alors, est-ce que seul le rôle du médiateur se conçoit comme une co-formation ? Et l'enseignant, ne conceptualise-t-il pas sa place dans une situation de formation continue à laquelle il est impliqué comme dans un rôle de co-formateur ?

Cette interrogation constitue une question de fond, d'autant plus qu'en formation continue des maîtres (donc d'adultes), la pédagogie la plus pertinente serait l'andragogie et le principe directeur le mieux indiqué serait le socio-constructivisme dans une approche participative.

Il est intéressant, à ce sujet, de comprendre comment les maîtres conceptualisent leur participation.

Par ailleurs, la théorie personnelle chez les maîtres de l'utilisation ultérieure des apprentissages qu'ils font en situation de formation continue est également à questionner puisque qu'elle est au cœur de leur demande de formation : elle fait l'objet de la quatrième question qui a été soulevée.

4-Chez des maîtres en situation de formation continue, quelles sont, à propos des apprentissages qu'ils font, leurs conceptions de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits ?

Les tendances actuelles de l'enseignement et de la formation laissent supposer que les gouvernements du monde entier sont soucieux d'améliorer la qualité de l'enseignement et les compétences de ceux qui le dispensent. De nos jours, on note une tendance presque généralisée à la formation continue des enseignants. Un effet de mode semble même s'installer.

En effet, force est de constater qu'aujourd'hui les enseignants, à tous les niveaux, bénéficient, dans beaucoup de domaines, de formation en cours de service. Tantôt cette formation est recherchée par les enseignants eux-mêmes : demandes de participation, demandes de stage ou de bourses d'études, inscription à des formations payantes, etc. Tantôt elle est imposée par l'Institution qui vise à préparer les enseignants à la prise en charge d'une innovation pédagogique à introduire à l'école et à sa gestion dans la classe. Et même si cette formation est imposée, cette injonction semble être guidée par les résultats des recherches car, pour paraphraser Gilbert WALUSINSKI, *« les recherches pédagogiques mettent en évidence la nécessité pour les maîtres de formation permanente qui les transforme de "récitants " en "chercheur en pédagogie" »*.

Dans tous les cas, les enseignants font des apprentissages dans ces situations de formation continue. Alors, leur théorie personnelle à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans ces situations mérite une grande attention.

Est-ce que les enseignants conçoivent qu'ils participent à une formation continue pour apprendre et changer leur pratique d'enseignement ? Est-ce que leur conception est d'apprendre et d'améliorer leur curriculum vitae ?

Est-ce qu'ils conçoivent qu'ils s'impliquent dans une formation continue pour apprendre et accroître leur professionnalisme ou pour apprendre et assurer leur promotion sociale ?

La conception de l'utilisation ultérieure des apprentissages faits en situation de formation continue, par des maîtres impliqués d'une manière ou d'une autre, est une question centrale dans cette recherche. Sa mise à émergence, sa description et son analyse feront l'objet d'une très grande préoccupation, dans la partie pratique de cette recherche (le traitement des données collectées).

En attendant, une cinquième question soulevée est celle de savoir, lorsque des maîtres s'engagent dans une reprise des études, quelles sont, à propos des apprentissages qu'ils font, leurs conceptions de la sanction de leur participation qui valoriserait les apprentissages faits ?

Toutes les formations, en particulier les formations continues, ne débouchent pas sur une forme de sanction précise, prévue à l'avance.

Néanmoins, il arrive que pour marquer l'importance accordée à une formation continue et montrer l'utilité des apprentissages faits, à la fin d'une session, des certificats (ou attestations) soient délivrés à l'initiative des organisateurs ou à la demande des formés. Parfois, c'est la notification que telle personne a suivi une formation dans tel domaine, pendant telle durée, qui est faite par une Autorité compétente. Dans tous les cas, quelle que soit la forme de sanction de la formation continue reçue, il s'agit d'une valorisation des apprentissages faits par les bénéficiaires. S'agissant des études dans l'enseignement supérieur, la sanction par un diplôme est systématique.

Mais, la conception, chez les bénéficiaires, sur la sanction de leur participation qui valoriserait leurs apprentissages est à questionner. La sanction est-elle, en fait, perçue par les formés comme un moyen de prouver le renforcement de leurs capacités, de leurs compétences, de leur aptitude ou comme un certain développement de leur professionnalité ?

Est-elle conçue comme une pièce à présenter pour demander une formation supérieure, pour revendiquer une équivalence par rapport à tel niveau ou tel diplôme ?

Est-elle conçue comme un élément susceptible d'enrichir un curriculum vitae (C.V) à insérer dans un dossier à introduire pour l'obtention d'un poste plus important ou l'attribution de plus grandes responsabilités ? Les pratiques observées de nos jours peuvent amener à concevoir tout cela. Cependant, s'arrêter seulement au stade du questionnement et des conjectures serait insuffisant. S'engager dans des investigations susceptibles d'apporter, de façon rigoureuse, les réponses à ces interrogations serait plus enrichissant pour la recherche en général.

L'intérêt pour cette question-problème explique le choix de la retenir parmi celles qui feront l'objet d'investigation, dans la partie pratique de cette recherche. D'autres occasions ou d'autres motivations amèneront peut-être à revenir un jour à des investigations sur cette question-problème de recherche. D'autres chercheurs pourraient éventuellement s'engager dans de telles investigations si cela n'a pas été fait. En tous cas, le champ reste ouvert.

La question qui se pose dès lors, dans le cadre du questionnement large, est celle des théories personnelles chez les maîtres à propos de situations d'apprentissage. Qu'est-ce qui fait penser à cette question ?

Des travaux de recherche ont mis en évidence des variables situationnelles individuelles et relationnelles, accompagnant la construction des conceptions chez les enseignants, à propos de propres apprentissages en situation de formation.

A ce sujet, la sixième question (relative à l'isomorphisme) est la suivante : les maîtres conçoivent-ils un isomorphisme entre les situations dans lesquelles ils ont appris comme élèves ou comme étudiants, les situations d'apprentissage en formation professionnelle initiale et les situations d'apprentissage en formation continue ?

En d'autres termes, conçoivent-ils que toutes ces situations appartiennent à la même famille de situations ?

Une formation repose sur des finalités éducatives, des objectifs d'apprentissage à atteindre, un dispositif pédagogique, des principes directeurs, un référentiel de compétences, des contenus notionnels à faire acquérir ou à construire.

Les objectifs d'apprentissage et les contenus notionnels ne sont pas les mêmes en situations d'apprentissages scolaires ou académiques qu'en situation de formation professionnelle initiale ou continue. Il en est de même des dispositifs pédagogiques et des principes directeurs qui orientent les approches, les démarches et les stratégies d'enseignement /apprentissage.

Suivant les types de situation, quels sont les principes directeurs ?

Par rapport aux situations d'apprentissage scolaires ou académiques les principes directeurs sont, de façon transversale :

- le principe d'activité (ou principe dynamique) selon lequel « c'est par sa propre pratique et sa propre exploration que l'enfant comprend une situation nouvelle et non par ses références à l'expérience d'autrui » ;
- le constructivisme : ce principe dit que « l'apprenant construit son savoir dans une situation, par son action, en référence à son vécu quotidien (son expérience) et non en référence à l'expérience d'autrui » ;
- le socio-constructivisme qui énonce que « l'apprenant construit son savoir dans une situation, en interaction avec l'environnement social.

Et par rapport aux situations de formation professionnelle initiale ou continue les principes directeurs mis en avant sont essentiellement :

- Le principe qui veut que l'enseignement soit contextualisé et reproductible. Qu'est-ce à dire ? Une formation est un processus qui prend place dans un cadre de participation sociale. Les compétences, les connaissances comme la pensée se développent au cours d'interactions sociales. L'application de ce principe recommande que les situations de formation s'articulent à l'expérience des enseignants et sollicitent leur participation. L'approche de formation qui privilégie la mise en situation des formés est aussi importante que les contenus de formation. Cette approche et les stratégies des formateurs devront, en situation de transfert, inspirer l'enseignant dans le développement des compétences chez les élèves.

- Le principe de l'alternance : les voies d'accès à la connaissance que sont l'imprégnation sensible et les acquisitions formalisées seront empruntées pour une articulation heureuse entre théorie et pratique et pour une diversification des modalités d'intervention ;
- Le principe de l'accompagnement : dans le cadre de situations authentiques, il permet de continuer à développer la réflexion dans l'action et d'aider les enseignants, en compagnie des formateurs, à résoudre les problèmes rencontrés et à réajuster au besoin les outils et les pratiques.

Les situations d'apprentissages scolaires et académiques et les situations d'apprentissages en formation professionnelle ne visent pas les mêmes buts. La formation professionnelle recherche, avant tout, le développement de compétences professionnelles chez les enseignants, alors que les situations d'apprentissages scolaires et académiques seraient destinées à assurer aux élèves et étudiants l'obtention de diplômes, le changement de niveau d'études (primaire – moyen et secondaire – supérieure) et le changement de statut (du statut d'élèves et étudiants, les apprenants vont passer au statut de travailleurs).

Les maîtres conçoivent-ils un isomorphisme entre les différentes situations d'apprentissages évoquées ? Alors, ils concevraient que la formation professionnelle initiale comme continue devrait :

- être diplômante ;
- leur faire changer de statut ;
- leur faire changer de niveau d'exercice d'activités professionnelles.

La conception de cet isomorphisme n'expliquerait-elle pas la forte tendance, longtemps observée, des enseignants du primaire, du moyen et secondaire à quitter ces niveaux pour se hisser à des niveaux plus élevés (même s'ils restent enseignants), contrairement aux Professeurs du supérieur qui sont dans une station plus stable et qui ne recherchent jamais (sinon très rarement) des formations continues ?

Ce questionnement pourrait faire l'objet de tout un programme de recherche.

Pour tenter d'explorer et de comprendre les théories personnelles de maîtres au sujet de leurs propres apprentissages en situation de formation continue, un certain nombre d'interrogations ont été soulevées et qui ont guidé le développement de la problématique. Elles continueront de guider dans cette recherche, plus précisément dans l'analyse qui sera faite à l'issue de la mise à émergence de ces conceptions. En attendant de revenir sur la clarification du concept de conception, nous disons d'abord que, de façon générale, les conceptions sont des formes de connaissances construites par un sujet dans un contexte donné. Elles sont proches des représentations cognitives qui sont des idées, des visions, des opinions, des modes d'appréhension de la réalité et qui naissent ou se construisent dans l'esprit des individus. D'où la septième question soulevée : en situation de reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, comment les conceptions chez les maîtres à propos des apprentissages qu'ils font se construisent-elles ? Dans quelles conditions ? En fonction de quelles variables ?

« Dans un contexte de formation continuée, chaque enseignant construit sa propre conception de son apprentissage », (Bernadette CHARLIER, 1998). Pour illustrer cette assertion, elle donne quelques exemples tirés de la verbalisation d'enseignants mis en situation de formation continuée :

« j'apprends des connaissances qui me permettent d'évoluer dans ma classe » ;

« j'avais un projet, maintenant je sais par quel bout m'y prendre pour le réaliser » ;

« je suis devenue personne ressource pour les autres » ;

De l'analyse de ces discours elle déduit que : « chaque conception témoigne de significations accordées par l'enseignant à ce qu'il apprend et à ses manières d'apprendre. Elle rend compte également de la valeur accordée à son apprentissage et au projet dans lequel il s'insère ».

Pour expliquer comment les conceptions se construisent, plusieurs chercheurs ont, dans une perspective constructiviste, adopté une approche situant les conceptions dans une relation construite par un individu avec son environnement, qui peut être, dans le cas particulier d'un enseignant, l'environnement des études dont font partie les formateurs et d'autres enseignants.

Mais, dans cet environnement, quelles seraient les conditions dans lesquelles un enseignant construirait une conception de son apprentissage intégrant une vision donnée (changement de pratique d'enseignement, renforcement de la qualification, changement de statut, accroissement du professionnalisme, etc) ? L'expression condition est employée ici selon l'acception de Claude BERNARD comme condition de manifestation du phénomène observé.

Une situation de reprise des études met en présence des formateurs et des bénéficiaires, ces derniers étant très souvent, dans le cas des enseignants, des agents de même qualification et de même statut. Dans ce cas, les interactions et les fréquents échanges avec les collègues, la participation à des activités de production de programmes ou de matériels didactiques, l'occasion de conceptualiser les processus d'enseignement et d'apprentissage, la valorisation de la collégialité et du progrès individuel, ne seraient-elles pas des conditions dans lesquelles un enseignant en situation de reprise d'études construirait une conception de son apprentissage de l'enseignement ?

Par rapport aux interactions et aux fréquents échanges avec ses collègues, ne pourrait-on pas penser que ceux-ci participent à forger la conception de l'apprentissage de l'enseignement chez le maître impliqué ?

Les moments formels ou informels d'explicitation de sa pratique d'enseignement ou de celle d'un collègue ne seraient-ils pas des occasions de conceptualisation, par le maître impliqué, des situations et des processus d'enseignement et d'apprentissage ?

Comment pourrait-on comprendre le rôle des activités de production de programmes d'études et/ou de matériel didactique et le rôle de la valorisation de la collégialité et du progrès individuel dans la construction de la conception chez le maître dans l'apprentissage qu'il fait en situation de formation continue ?

La question présente est celle de savoir dans quelles conditions, mais aussi en fonction de quelles variables, les conceptions chez les maîtres à propos des apprentissages qu'ils font en situation de reprise des études, se construisent-elles ?

Alors quelles variables ces conditions feront-elles intervenir ? Ou quelles variables pourront interagir avec la construction d'une conception de l'apprentissage ?

Des travaux de recherches déjà effectués dans un contexte académique ont identifié un certain nombre de variables parmi lesquelles :

- la motivation comprise comme la représentation qu'à l'apprenant du but qu'il poursuit ;
- la vision de soi ;
- la représentation qu'à l'apprenant des stratégies de formation ;
- le contexte de formation (les méthodes, l'évaluation) ;
- les conceptions chez les formateurs de l'apprentissage de l'enseignement.

Ces mêmes variables interviennent-elles dans le contexte de cette recherche ? La question est posée et dans la recherche de la réponse, je m'efforcerai d'analyser les interactions de ces variables avec la construction d'une conception de l'apprentissage chez le maître en situation de reprise d'études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur.

On peut conclure sur cette question-problème de recherche, en posant l'hypothèse qu'il existe un rapport étroit entre la formation initiale du maître et la construction de la conception chez ce même maître à propos des apprentissages qu'il fait en situation de reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur.

Dans la problématique qui vient d'être développée, il a été soulevé de façon assez large une multiplicité de questions-problèmes de recherche.

Cependant, en la matière, il convient de « *délimiter le champ de recherche et restreindre le questionnement pour éviter de se voir entraîné sans boussole ni gouvernail dans un océan d'informations de toutes sortes et de questions allant dans tous les sens, et de s'y noyer* », (Jean Marie DEKETELE et Xavier ROEGIERS, 1996).

En tenant compte de cette recommandation de DEKETELE et ROEGIERS et de la nécessité d'approfondir la présente étude, le questionnement va se circonscrire autour des quatre principales interrogations suivantes :

Dans une situation de formation continue ou de reprise des études, quelles sont, à propos des apprentissages qu'ils font, les conceptions chez les maîtres sur :

1 les objectifs d'apprentissage ?

2. les contenus d'apprentissage ?

3. la certification par un diplôme des apprentissages faits dans la reprise des études ?

4. l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans la reprise des études?

Pourquoi avons-nous choisi de nous investir sur ces quatre questions-problèmes spécifiques ?

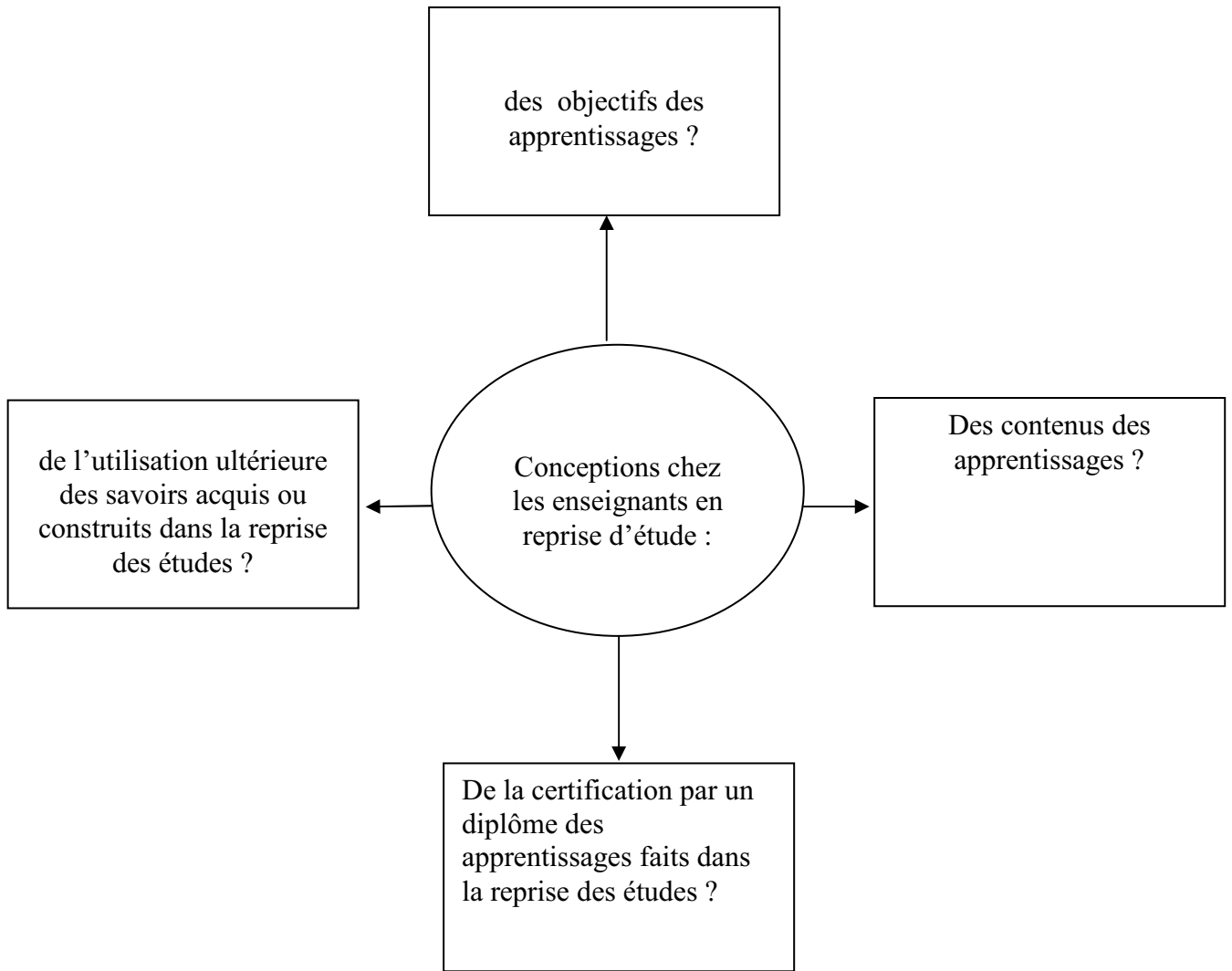
La nécessité de restreindre le questionnement est la première raison. La seconde est à chercher dans la réalité sociale. En effet :

- les objectifs et les contenus d'apprentissage ont pour rôle de forger le profil de sortie (un type d'homme défini et / ou souhaité) : un citoyen cultivé, compétent, capable de transformer le milieu et la société, de travailler efficacement à la construction du pays selon la Loi d'orientation de l'Education Nationale du Sénégal.
- Le diplôme a une grande incidence sur la place du diplômé dans la société, sur la reconnaissance sociale qu'on lui témoigne dans le milieu et sur son niveau de revenu.
- Enfin, l'utilisation ultérieure des savoirs appris se fait selon la place qu'occupe dans la société celui qui les détient, mais aussi joue un grand rôle dans le respect, l'estime et la considération dont il jouit dans cette même société.

De façon subsidiaire, la question de savoir comment ces conceptions se construisent va être posée dans cette recherche.

Alors, comment pourrait-on modéliser le questionnement restreint par un cadre problématique ?

Schéma 2 : Modélisation du questionnement restreint par un cadre problématique.



Les réponses à ces questions-problèmes spécifiques sont à apporter, mais par un type de recherche mixte permettant de circonscrire et d'organiser un champ complexe.

3.2. L'explicitation de la nature de cette recherche.

3.2.1. La place de cette recherche dans la typologie de DE KETELE et ROEGIERS.

DEKETELE et ROEGIERS définissent ainsi la recherche : « *De façon tout à fait générale, nous définissons la recherche comme un processus systématique et intentionnelle orienté et ajusté en vue d'innover ou d'augmenter la connaissance dans un domaine donné* », (Jean-Marie DEKETELE et Xavier ROEGIERS 1996, p.91)

Selon les mêmes auteurs (1996, p.93) on distingue sept principaux types de recherche :

- la recherche scientifique ;
- la recherche technologique ;
- la recherche évaluative ou opérationnelle ;
- La recherche-action;
- la recherche exploratoire ;
- la recherche descriptive ;
- la recherche spéculative.

On admet qu'un processus de recherche sera souvent constitué d'une combinaison de plusieurs recherches de types différents.

Ainsi, nous allons, dans la démarche, tenter de combiner deux types : la recherche exploratoire et la recherche descriptive.

La recherche exploratoire d'abord car, recueillir les conceptions chez les enseignants, les décrire, les interpréter, les analyser, tout cela étant un ensemble d'opérations très complexes, le but principal ici n'est pas de voir ce qui se passe, ce qui est vrai, de prouver quelque chose, mais de voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai.

La recherche descriptive ensuite car, à partir de l'interprétation, il s'agira de comprendre, décrire, expliquer des perceptions, des visions, des intentions, des motivations qui pourraient fonder des

attitudes, des conduites, des comportements, chez des maîtres dans une situation de reprises d'études.

En effet, « *les représentations sont comprises comme des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientations des conduites, et celles des enseignants peuvent être considérées comme les moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage* », (CHARLIER, 1989, p.46).

La mise en émergence, l'interprétation, la description et l'analyse des conceptions chez les enseignants sur leurs propres apprentissages, en situation de reprise des études, en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, nous permettaient, par rapport à ces conceptions-là, de « voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai ».

Pour quelles raisons maintenant avons-nous choisi de mener des investigations dans le champ des conceptions chez les enseignants ?

3.2.2. Les raisons du choix du sujet.

Les raisons qui sont à la base du choix du sujet sont multiples.

Au plan académique, il s'agit pour nous de participer, en tant que chercheur, au questionnement, à la mise à émergence, à la description, à l'interprétation et à l'analyse des représentations et conceptions, activité « *devenue chose courante dans le champ de l'Education* », (Simone BAILLAUQUES, 1996). En clair, nous cherchons à contribuer à l'avancement des connaissances, dans ce domaine complexe mais en pleine expansion. En effet, le premier enjeu dans une recherche académique, c'est de créer du savoir, construire des connaissances. Jean-Marie VAN DER MAREN (2005, p.23) a dégagé l'enjeu et défini le rôle dans une recherche. Nous synthétisons cela dans le tableau ci-dessous.

Tableau 11 : L'enjeu et le rôle dans une recherche.

ENJEU	ROLE
MONOTHETIQUE	Produire un Savoir (discours) Savant.
PRAGMATIQUE	Résoudre des problèmes de dysfonctionnement.
POLITIQUE	Changer les pratiques des personnes et des Institutions.
ONTOGENIQUE	Se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action.

D'autres chercheurs sont également allés dans le même sens. Par exemple : « *Ce qu'on attend d'une thèse, comme de tout travail de recherche, c'est un progrès dans la connaissance : soit un éclairage nouveau sur une question en débat, soit la reconstitution d'un corpus explicatif, soit l'approfondissement d'une analyse sur un point important* », (Michel BEAUD, 1995, p.44).

Cette Thèse s'inscrit dans cette logique générale. L'ambition dans ce travail de recherche est de contribuer, même si c'est pour une part modeste, à l'amélioration, à l'élargissement, à l'approfondissement de la connaissance dans le domaine des représentations et des conceptions.

La seconde motivation est à chercher au plan didactique. Par rapport à cela, nous portons un grand intérêt à la formation continue des enseignants et estimons nécessaire de questionner les théories personnelles chez des maîtres sur leurs propres apprentissages, en reprise d'études, dans le cadre de la formation continue ou dans l'enseignement supérieur. Une tendance forte à la reprise des études s'observe aujourd'hui chez les enseignants et il est peut-être pertinent de chercher, d'interpréter, de comprendre, de décrire, d'expliquer et d'analyser les théories personnelles qui sous-tendent cette tendance.

En effet, force est de constater qu'aujourd'hui les enseignants à tous les niveaux bénéficient, dans beaucoup de domaines, de formation en cours de service. Tantôt cette formation est recherchée par les enseignants eux-mêmes : demandes de participation, demandes de stages ou de bourses, inscriptions à des formations payantes, etc., tantôt elle est imposée par l'Institution qui

cherche à préparer les enseignants à la prise en charge et à la mise en œuvre dans la classe d'une innovation pédagogique ou d'une réforme à implanter à l'école.

Cette tendance de demande de formation tous azimuts n'est pas spécifique au Sénégal.

Développant une réflexion sur l'évolution du système éducatif en France, Jean-Pierre OBIN (1997) a retracé le cadre institutionnel et surtout culturel depuis BONAPARTE, il y a deux siècles, jusqu'à la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (UIFM) en 1990. Cette évolution est marquée par plusieurs changements et réformes introduits dans ce système. Abordant le volet de la formation, OBIN a signalé que parallèlement à des réformes structurelles et des restructurations pédagogiques, une formation continue s'est développée, à partir de 1972 pour les instituteurs et de 1982 pour les professeurs : « *Les Missions Académiques de Formation des Personnels du Ministère de l'Education Nationale (MAFPEN) chargées au départ de décloisonner les différents niveaux et de coordonner les efforts des universités, ont été rapidement débordées par la demande. Devenus de puissants services rectoraux de formation, elles brassent des dizaines de milliers de stages et gèrent des milliers de formateurs* », (J.P OBIN, 1997).

De son côté, parlant des programmes de perfectionnement professionnel des enseignants dans les universités québécoises, VAN DER MAREN signale que : « *[...], de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants après quelques années de pratique, souhaite reprendre des études à temps partiels, tout en continuant à travailler, en gardant la responsabilité et les charges de leurs classes. Ces personnes veulent se perfectionner, réfléchir à leur pratique, la mettre à jour, chercher des informations ou des connaissances qui leur permettraient de mieux traiter l'un ou l'autre des problèmes d'enseignement qui leur résistent. Dans quelques cas, la motivation première est la promotion professionnelle dans la mesure où les échelles salariales sont aussi reliées aux années d'études accumulées. Dès lors, pourquoi ne pas en profiter pour acquérir des connaissances et des habiletés nouvelles en rapport avec les nouveaux problèmes auxquels ils sont confrontés, comme les classes multiethniques, les nouvelles technologies, etc.* », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 2005, p.6).

Quelles que soient les spécificités d'un pays à un autre, quelle que soit la motivation intrinsèque des enseignants, malgré les réformes structurelles et les restructurations pédagogiques nationales, la tendance à la demande de formation tous azimuts s'observe de façon réelle et objective de nos jours.

Dans tous les cas, les enseignants font des apprentissages dans cette de reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur. Alors, leurs théories personnelles à propos de ces apprentissages sont à questionner, dans la perspective d'une recherche définissant un but et des objectifs spécifiques : ce questionnement est intrigant et la quête de sa réponse nous motive.

3.2.3. Le but et les objectifs spécifiques de cette recherche.

3.2.3.1. Le but

Le but de cette recherche est de contribuer, même si c'est pour une part modeste, à l'approfondissement, à l'élargissement des connaissances dans le domaine des conceptions et des représentations.

3.2.3.2. Les objectifs spécifiques

Par des investigations et la réflexion, nous voulons :

- Faire la mise à émergence des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants en reprise d'études et ceci au moyen de l'outil de recherche construit à cet effet.
- Interpréter les informations collectées pour comprendre et expliquer les conceptions qui émergent et leur corrélation avec la forte motivation constatée chez ces agents ayant déjà exercé un métier (et parfois depuis plusieurs années).
- Décrire et analyser les conceptions qui émergent.

- Expliquer comment ces conceptions se construisent.
- Vérifier les issues (confirmation ou infirmation) du postulat et des hypothèses posés.
- Tirer des conclusions.

Par rapport aux objectifs spécifiques formulés et aux résultats attendus des investigations assurées par cette recherche, à savoir une contribution à l'augmentation des connaissances dans le domaine des représentations, quelles sont les hypothèses posées ?

3.2.4. Le postulat et les hypothèses de recherche.

Cette recherche repose sur un postulat et deux (2) hypothèses de travail.

Le postulat : La démarche, consistant à enregistrer les discours des sujets de l'étude interrogés et à appréhender, à travers ces discours, leurs conceptions sur leurs propres apprentissages, cette démarche est pertinente.

Hypothèse 1 : En situation de reprise des études, les conceptions chez les maîtres sur leurs propres apprentissages, intègrent l'idée d'approfondissement des connaissances académiques et de renforcement des aptitudes professionnelles, ou de changement de statut professionnel et de niveau d'activités, ou de changement de métier.

Hypothèse 2 : En situation de reprise des études, les conceptions chez les maîtres sur les objectifs et les contenus d'apprentissages, la certification par un diplôme des savoirs appris et l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, se construisent à partir de leur formation initiale.

En posant le postulat ci-dessus, nous ne perdons pas de vue toute la complexité de la mise à émergence des conceptions chez les sujets. Beaucoup de chercheurs qui ont investi le champ des représentations et des conceptions ont noté cette complexité. Par exemple, dans "cahiers du Grand Sud", ouvrage où ont été publiés les actes du colloque organisé par les C.F.P du Grand Sud à Lyon les 16, 17, 18 novembre 1994 nous avons relevé un passage révélateur à ce sujet. En effet, lors

d'une table ronde organisée à cette occasion et animée par André De PERETTI, la question suivante a été posée au C.F.P de Clermont-Ferrand « A l'aide de **quel modèle** avez-vous travaillé à **faire émerger les représentations des étudiants ?** »

La réponse apportée à cette question a été : « *les moyens mis en œuvre pour l'émergence des représentations nous préoccupent depuis longtemps au C.F.P de Clermont-Ferrand. Nous avons commencé par un travail sur les représentations du métier, puis cette année, pour le module, nous avons proposé des situations permettant l'émergence des représentations de l'apprentissage et l'explicitation des modèles auxquels les étudiants se réfèrent implicitement.*

Je me suis beaucoup inspirée d'un travail réalisé avec Daniel FABRE lors d'une université d'été. Il m'a fait prendre conscience que l'un des moyens de faire émerger les représentations était de les verbaliser, mais on ne dit jamais tout parce que les représentations sont liées à l'affectif et qu'elles sont tellement ancrées qu'il est difficile de prendre du recul pour les expliciter.

A partir de là, nous avons tenté de faire émerger ces représentations par le dessin, par le langage et par l'action. Le « jeu du martien » a permis aux étudiants de prendre conscience que, malgré les discours que l'ont peut tenir, on agit selon d'autres schémas, quelquefois opposés ou divergents.

Une autre mise en situation sur l'erreur nous a également montré l'impact affectif des représentations avec lesquelles nous fonctionnons. Nous avons, ainsi, illustré la prégnance de celles-ci sur nos actes », (Danielle MEUNIER, 1994).

C'est au regard de la validité et de la fiabilité des données collectées que nous serons édifié sur la valeur du postulat posé et la falsifiabilité des hypothèses (une hypothèse est falsifiable si elle accepte des énoncés contraires qui sont théoriquement susceptibles d'être vérifiés).

Donc nous nous efforcerons de vérifier les issues (confirmation ou infirmation) des deux hypothèses posées, sans cependant oublier que ce travail s'effectue sur le réel, un réel qui n'est pas concret, dont la complexité a été soulignée : « *Le réel est aussi complexe et changeant que les méthodes de recherche destinées à mieux le comprendre sont grossières et rigides. Nous ne*

l'appréhendons de mieux en mieux que par touches successives et imparfaites qui demandent sans cesse à être corrigées. En ce sens, un progrès de la connaissance n'est jamais autre chose qu'une victoire partielle et éphémère sur l'ignorance humaine », (Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT 1995, pp.145-146).

3.2.5. Essai de mise en relation des hypothèses et des concepts.

Les hypothèses sont posées sur les concepts clés de l'étude et sur le sujet qui les renferme.

Nous modélisons par le schéma 2 ci-dessous la mise en relation des hypothèses et des concepts.

Schéma 3 : Modèle d'analyse : essai de mise en relation des hypothèses et des concepts.

H2 : Les conceptions chez les maîtres sur

leurs propres apprentissages en situation de reprise des études

se construisent à partir de leur formation initiale ;

et orientent



- Les apprentissages à réaliser en situation de reprise des études.

H1 : Les conceptions chez les maîtres :

sur leurs propres apprentissages dans une situation de reprise

des études intègrent l'idée :

- D'approfondissement des connaissances académiques et de renforcement des aptitudes professionnelles ;
- Ou de changement de statut professionnel et de niveau d'activités ;
- Ou de changement de métier.

et orientent

Cet ensemble structuré, composé de concepts et d'hypothèses articulés les uns aux autres, constitue un modèle d'analyse de recherche. En le construisant, nous avons élaboré un système (que j'estime cohérent) de concepts et d'hypothèses opérationnels auquel nous nous référerons au moment d'analyser les données collectées.

Ces hypothèses permettront d'inspirer la sélection et l'analyse des données qualitatives et, en retour, ces dernières permettront de les approfondir ou de les nuancer.

Nous pensons que ces hypothèses établissent des relations entre les conceptions à propos des objectifs, des contenus, de la certification et de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans une reprise d'études et le concept d'apprentissage ou l'apprendre (André GIORDAN).

La nature de cette recherche étant située dans la typologie, les raisons du choix du sujet étant précisées, le but et les objectifs spécifiques poursuivis étant formulés et les hypothèses de travail posées, il s'agit maintenant de s'atteler à définir les concepts-clés mobilisés dans cette recherche.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M. (1992). *Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement*. Les Sciences de l'Education, 1-2. Caen : GERSE.

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.

ALTET, M. (1996). « *Les compétences professionnelles : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyse* ». In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

BAILLAUQUES, S. (1996). « *Le travail des représentations dans la formation des enseignants* ». In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

BEAUD, M. (1995). *L'art de la thèse*

BIGGS, J.B., (1984). *Learning stratégies, student motivation patterns and subectivevely perceived success*, In KIRBY, J.R., *Cognitives stratégies and educational performance*. New York : Academic Press, 111-136.

BOURGEOIS, E. (1984). *Profils socio-personnels et profils d'apprentissage chez l'adulte en formation : un cadre théorique et des hypothèses pour la recherche*. UCL, FOPES.

CALDERHEAD, J. (1991). *The nature and growth in student teaching*. Teaching and Teacher Education.

CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

CHARLIER, E. (1996). « *Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique* ». In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

CROSS, K.P. (1981). *Adults as learners*. London : Jossey Bass.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations* (3^{ème} Ed.). Bruxelles : De Boeck.

GIORDAN, A. (1988). *Apprendre ! Débats*. Librairie Eugène BELIN, Paris-France.

MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2000)

MEUNIER, D. (1994). Les actes du colloque de Lyon. Les « Cahiers du Grand Sud ».

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2^{ème} Edition.

RAYMOND, D. (1993). *Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van Der MAREN*, Revue des Sciences de l'Éducation, XIX, N° 1, 187-200

STENBERG, (1985). *A triadic theory of human intelligence*. New York : Univ.Press.

TARDI, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. Sociologie et Société, 23 (1), 55-70.

VAN DER MAREN, J.-M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck, 2^{ème} Edition.

VERGNAUD, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en didactique des Mathématiques, 10, N° 23, 133-170.

VERGNAUD, G. (1998). « *Question de représentation et de formation dans la résolution de problèmes mathématiques* », Annales de didactique et de sciences cognitives.

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE 4 : LA DEFINITION DES CONCEPTS CLES.

Dans cette recherche, les concepts de conception et d'apprentissage occupent une position centrale.

Ce chapitre a pour objet de construire une définition de ces concepts. Cette définition est une démarche habituelle en Science de l'Education où le chercheur construit l'objet qu'il étudie, selon certains chercheurs comme ARDOINO et MIALARET (1990).

Pour rappel, le libellé du sujet de la présente recherche est :

« Analyse des conceptions, sur leurs propres apprentissages, chez des enseignants de l'élémentaire en reprise d'études ».

Nous estimons que deux concepts sont à clarifier dans cette formulation : le concept d'apprentissage et le concept de conception.

4.1. Le concept d'apprentissage.

Qu'est-ce que l'apprentissage (ou qu'est-ce qu'apprendre) ?

L'apprentissage est, selon nous, une activité menée par une personne seule ou sous l'encadrement de quelqu'un (un enseignant, un tuteur, etc.) sous-tendue par un objectif d'augmentation de ses connaissances, ses capacités, sa compétence, sa qualification.

Jean BERBAUM dans le Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de Formation (Nathan, 1994, p.70) propose pour sa part de définir ce concept comme le processus d'acquisition d'une conduite nouvelle, capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière nouvelle d'être.

Puis Jean BERBAUM dégage la typologie des apprentissages faite à travers les théories de l'apprentissage :

1. L'apprentissage par conditionnement (pas de prise de conscience du sujet de l'objectif poursuivi).
2. L'apprentissage par construction ou constructivisme (dont la condition essentielle pour qu'il ait lieu est l'existence d'une activité mentale de réorganisation des données ou d'élaboration d'une représentation par le sujet).

Il termine en insistant sur trois aspects importants de l'apprendre.

a. La motivation (constituée par l'ensemble des facteurs ou besoins conscients ou inconscients, de nature physiologique ou psychologique, intellectuels ou affectifs et de nature

individuelle ou sociale ; ces facteurs entraînent l'activité du sujet sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage).

b. La diversité des manières d'apprendre (diversité des moyens possible de réalisation des fonctions nécessaires à l'apprendre). Cette diversité se manifeste au niveau du traitement des données et du choix des situations ; elle résulte de la nature des connaissances antérieures et des **pratiques**.

c. Le transfert de l'apprentissage : réutilisation du comportement nouveau ou de la manière nouvelle d'être dans des situations autres que les situations d'apprentissage ; une des conditions d'existence d'un transfert est l'isomorphisme entre les situations d'apprentissage et les situations de mise en pratique.

L'idée prégnante donc est qu'il s'agit d'un processus d'acquisition de nouveaux savoirs.

Par ailleurs, dans la littérature relative à la question, la clarification du concept faite par André GIORDAN (1998) est intéressante : « Nous préférons nommer la démarche qui conduit à apprendre « l'apprendre » plutôt que d'user du terme habituel » d'apprentissage », trop connoté par ailleurs ». Ensuite, pour expliciter l'apprendre, il use d'une métaphore : *« les questions, les idées initiales, les façons de raisonner habituelles deviennent autres quand l'individu a appris. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation (souvent radicale) de la représentation mentale de l'apprenant. Son questionnement est complètement reformulé, sa grille de références largement réélaborée, sa façon de produire du sens n'est plus la même. Les mots eux-mêmes peuvent avoir changé de sens »*, (André GIORDAN, 1998).

Il s'agit donc, comme mécanismes, de construire une compréhension, de dégager du sens : c'est ce que d'aucuns appellent la métaphore « des lunettes ».

Puis, A. GIORDAN explique le fonctionnement des mécanismes décrits ci-dessus, qui passent par des phases de conflits ou d'interférences : « Tout est affaire d'approximation, de concertation, de confrontation, de décontextualisation, d'interconnexion, de rupture, d'alternance, d'émergence,

de palier, de recul et, surtout, de mobilisation ». Puis encore, parlant de l'élaboration des significations (des mots), il ajoute : « seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont. En d'autres termes, l'apprenant n'est pas seulement « acteur » de son apprentissage. Il est « auteur » de ce qu'il apprend.

Enfin, il évoque l'impact de l'interaction de l'apprenant avec l'environnement dans une démarche d'apprentissage : « toutes ces productions cognitives sont le résultat d'une interaction avec l'environnement ».

En guise de synthèse, A. GIORDAN écrit : « *ce qui est fondamental pour l'apprendre, ce sont les multiples liens entre la structure de la pensée de l'apprenant et les informations rencontrées qu'il peut glaner. Or ces interactions ne sont jamais immédiates ou spontanées, mais doivent, le plus souvent être médiatisées. L'Autre (un inconnu rencontré au hasard ou un professionnel- enseignant, médiateur) doit faciliter la production de sens de chaque individu, en l'accompagnant et en interférant avec ces conceptions* », (André GIORDAN, 1998).

Il se pose maintenant la question de savoir quelles sont les conceptions de l'apprentissage chez un apprenant.

4.2. Le concept de conception.

Dans cette recherche, le concept de conception est central. L'objectif visé à travers ces lignes est de construire une définition de ce concept et de préciser les implications de la position adoptée, mais en s'inspirant de définitions qui ont été proposées par d'autres chercheurs.

En effet, selon ARDOINO et MIALARET, « *en sciences de l'Education, le chercheur construit l'objet qu'il étudie* », (J. ARDOINO et G. MIALARET, 1990). Et Bernadette CHARLIER d'ajouter qu'« *en conséquence, le chercheur doit préciser la perspective adoptée et les concepts utilisés de manière à permettre au lecteur d'évaluer et d'exploiter les résultats de la recherche en tenant compte de ces précisions* », (Bernadette CHARLIER, 1998).

Enfin, VAN DER MAREN résume tout cela dans ce passage : « *En particulier, des cohérences doivent être établies entre perspective épistémologique, définition des concepts et démarche méthodologique* », (Jean Marie VAN DER MAREN, 1995).

Pour traiter cette partie clarification du concept de “conception” trois interrogations sont soulevées, auxquelles des réponses sont apportées dans ce chapitre 4 :

1. Comment des chercheurs dont les travaux ont été consultés définissent-ils le concept de conception ?
2. Quels profits pour notre recherche ?
3. Quelles implications de cette dernière définition dans la recherche sur la question ?

Comment certains chercheurs définissent-ils le concept de conception ? Avant de rapporter ces définitions de chercheurs, il serait auparavant utile d’aborder la distinction faite entre le concept de conception et le concept de représentation telle qu’elle est utilisée en sciences cognitives d’une part, et en psychologie sociale d’autre part.

4.3. Représentations et conceptions.

Dans beaucoup de champ de recherche (Education, psychologie sociale, sciences cognitives) on rencontre ces concepts dans des travaux de chercheurs qui les construisent, pour mieux appréhender une réalité humaine complexe.

Cette construction part souvent de questions telles que : Qu’est-ce qu’une représentation ? Qu’est-ce qu’une conception ? Qui est-ce qui les mobilise ? A quelle fin ?

Représentations et conceptions font parties des constructions mentales mobilisées par les individus pour apprendre (BOURGEOIS et NIZET, 1997), pour comprendre une situation, résoudre un problème (CORDIER et al., 1990) ou pour échanger dans un groupe (MOSCOVICI, 1961) .

DENIS et SABAH (1993), CORDIER et al. (1990) ont retenu une caractéristique qui permet de distinguer les conceptions des représentations : « *il faut distinguer, d’une part, les représentations*

particularisées, circonstanciées, dépendantes de la situation dans laquelle elles sont élaborées, et, d'autre part, les représentations permanentes inscrites en mémoire à long terme ». (M. DENIS et G. SABAH, 1993). Ces « représentations permanentes inscrites en mémoire à long terme » sont désignées par le terme connaissance par CORDIER et al. (1990).

Pour Bernadette CHARLIER, « *les conceptions sont un type particulier de connaissance et une caractéristique les différencie des représentations (représentations occurrentes) : c'est le caractère de permanence, de régularité* », (Bernadette CHARLIER, 1998).

S'agissant des conceptions, une controverse de nature épistémologique relative au caractère de stabilité, de régularité de ces connaissances oppose schématiquement une vision objectiviste à une vision constructiviste. L'approche constructiviste intègre le sujet comme acteur et reconnaît la dynamique du processus de création des connaissances et leur caractère de régularité. Dans cette perspective, la connaissance n'est pas préétablie. Elle se construit dans l'interaction du sujet avec l'environnement.

Alors, ce qui paraît essentiel dans l'approche constructiviste des conceptions est la prise en compte de leur dimension historique (l'histoire de vie du sujet).

Tout l'intérêt de cette approche, dans l'étude des conceptions des sujets à propos de leur apprentissage, découle de cette prise en compte.

En effet, dans notre recherche, il est envisagé non seulement de s'intéresser aux significations accordées par les sujets à leur apprentissage en tant que telles, mais aussi à la manière et aux conditions dans lesquelles ces significations s'élaborent.

Bernadette CHARLIER dans son rapport de recherche précise qu'elle adopte la position constructiviste et poursuit par une clarification de concept en écrivant : « *les conceptions sont un type particulier de connaissance qui se construisent dans l'interaction du sujet avec l'environnement. Elles intègrent dans leur construction non seulement les dimensions de l'environnement avec lequel le sujet interagit, mais aussi les dimensions de l'histoire du sujet, son passé comme son avenir, ses intentions* », (Bernadette CHARLIER, 1998).

Pour poursuivre cette démarche de définition, caractériser encore davantage les conceptions, comme type particulier de connaissance, et pour préciser leur caractère individuel et naïf, Bernadette CHARLIER ajoute : « *le caractère individuel des conceptions les différencie des représentations sociales. Tout en reconnaissant leurs interactions avec les représentations sociales, les conceptions interviennent essentiellement au niveau des processus d'apprentissage individuels, tandis que les représentations sociales interviennent essentiellement au niveau de la formation des conditions et des communications sociales* », (Bernadette CHARLIER, 1998).

Cependant, les conceptions partagent (encore) une caractéristique avec les représentations sociales, il s'agit de leur caractère naïf ; ce qui les distingue, toutes deux des connaissances scientifiques, qui peuvent porter sur les mêmes objets mais qui sont construites selon des règles bien différentes.

Enfin, Bernadette CHARLIER synthétise dans le tableau synoptique ci-dessous les distinctions qu'elle a établies entre représentation, représentation sociale et conception.

Tableau 12 : Caractéristiques de la représentation, de la représentation sociale et de la conception.

Caractéristiques \ Type de représentations	Individuelle/sociale	Naïve/scientifique	Circonstancielle/régulière
Représentation	Individuelle	Naïve	Circonstancielle
Représentation sociale	Sociale	Naïve	Régulière
Conception	Individuelle	Naïve	Régulière

Alors quelle est la perspective adoptée dans cette recherche ?

Il a été évoqué, dans notre travail, deux approches qui existent dans la clarification des concepts de représentation et de conception :

1. l'approche objectiviste : elle ne prend en compte ni le sujet, ni la dynamique de sa relation avec l'environnement. Elle considère les conceptions comme des entités objectivables et représentables sous forme de catégories ;
2. l'approche constructiviste : elle prend en compte le sujet et la dynamique de sa relation avec l'environnement.

Ces approches différentes montrent que ces concepts sont abordés, selon les auteurs, avec des perspectives épistémologiques différentes.

La perspective constructiviste adoptée dans cette recherche considère une conception comme un type particulier de connaissance naïve et individuelle. Sa construction dépend donc de l'environnement dans lequel le sujet se trouve mais également du sujet lui-même, de son histoire, de son projet.

Dans la mesure où le choix qui a été fait est de s'engager dans une recherche exploratoire compréhensive, l'appréhension des conceptions sur leurs propres apprentissages, par des enseignants en reprise d'études, se limitera à l'expression des conceptions en question dans le discours des sujets. Il s'agira de faire un effort d'interprétation, de compréhension, de description, et d'analyse des conceptions construites par le sujet telles qu'elles sont présentes dans son vécu et telles qu'elles émergent dans son discours.

En effet, comme chez beaucoup de chercheurs, la prétention n'est pas d'établir ici une vérité, d'identifier et de mettre à jour une réalité qui existerait « quelque part », indépendamment du sujet, de la situation dans laquelle il se trouve et de son activité de production de sens.

Nous posons l'hypothèse que cette démarche d'appréhension des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des maîtres en reprise d'études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, cette démarche d'appréhension des conceptions à leur expression dans leur discours est pertinente.

Quelles sont les implications de la perspective adoptée pour la présente recherche ?

La perspective constructiviste adoptée dans des recherches antérieures a des implications sur le plan théorique et sur le plan pratique :

1. sur le plan théorique, elle définit le concept utilisé.
2. sur le plan pratique, elle oriente la méthodologie appliquée : l'analyse du discours des enseignants et son intégration dans des études de cas qui permettent de rendre compte de la dynamique de construction des conceptions.

Cette analyse se fait dans une démarche de recherche exploratoire compréhensive avec des moments forts d'interprétation, de description et d'analyse qui prolongent la phase de recueil et de mise à émergence des conceptions.

En mettant en œuvre une démarche de recherche exploratoire compréhensive, une recherche comme celle de Bernadette CHARLIER a associé l'analyse approfondie de cas individuels à leur confrontation qui met à jour :

1. des caractéristiques de conceptions d'enseignants à propos de leur apprentissage et la manière dont ces conceptions intègrent l'idée de changement de pratique d'enseignement ;
2. des conditions de manifestation de ces conceptions.

Tout le problème est de comprendre les conceptions des maîtres sur leurs propres apprentissages en situation de reprise des études, en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, mais également pour savoir si ces conceptions intègrent l'idée de renforcement des connaissances académiques, ou de changement de pratique d'enseignement, de changement de statut professionnel et de niveau d'activités, ou de renforcement du professionnalisme, ou de changement de métier et pour comprendre comment ces conceptions se construisent.

Pour terminer avec cette clarification de concepts, on observera que la représentation et la conception partagent plusieurs caractéristiques, leur caractère individuel et leur caractère naïf.

Ainsi, les mots représentation et conception et « théorie personnelle » recouvrent la même réalité dans l'optique de notre recherche dans la mesure où ce qui est en jeu c'est la vision, la perception de ses propres apprentissages, par celui qui reprend des études .

Maintenant quelles sont nos hypothèses de recherche ?

4.4. Le rappel du postulat et des hypothèses de recherche : construction du cadre conceptuel.

Dans le développement de la problématique de recherche et à la fin de l'explicitation de la nature de cette recherche, figurent un postulat et deux hypothèses de travail.

4.4.1. Le postulat.

La démarche, consistant à enregistrer les discours des sujets de l'étude interrogés et à appréhender, à travers ces discours, leurs conceptions sur leurs propres apprentissages, cette démarche est pertinente.

4.4.2. Les hypothèses.

Hypothèse 1 : En situation de reprise des études, les conceptions chez les maîtres sur leurs propres apprentissages, intègrent l'idée d'approfondissement des connaissances académiques et de renforcement des aptitudes pédagogiques, ou de changement de statut professionnel et de niveau d'activités, ou de changement de métier.

Hypothèse 2 : En situation de reprise des études, les conceptions chez les maîtres sur les objectifs et les contenus d'apprentissages, la certification par un diplôme des savoirs appris et l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, se construisent à partir de leur formation initiale.

En tenant compte à la fois des questions-problèmes de recherche soulevées dans la problématique, des concepts-clés (conception et apprentissage) contenus dans la formulation du sujet de la présente recherche et des hypothèses de travail qui ont été posées, un cadre conceptuel est élaboré pour servir de référence dans la théorie qui va être construite.

4.5. Elaboration du cadre conceptuel.

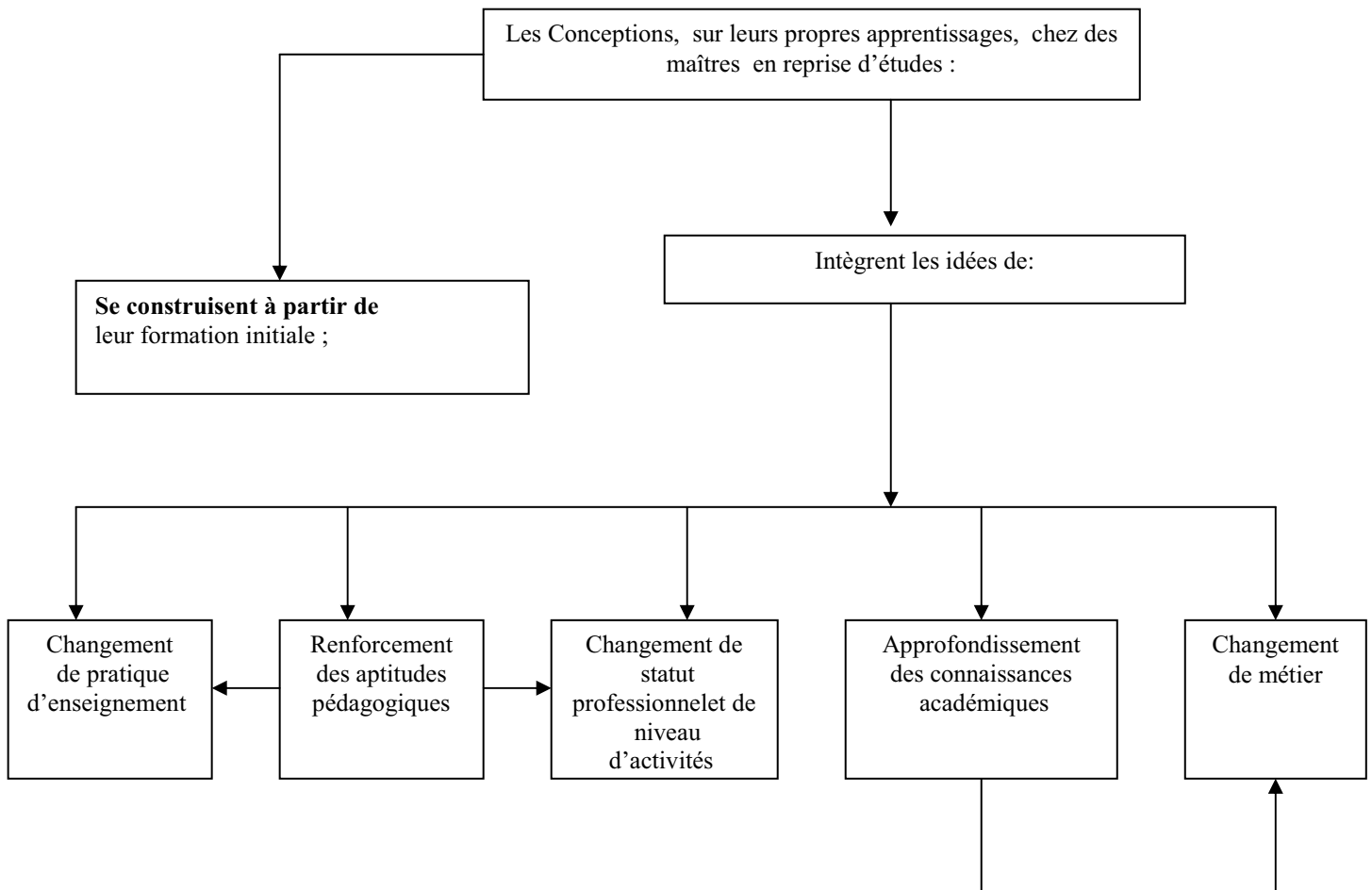
Selon Michael HUBERMAN et Matthew MILES (1991, pp.48, 49 et 56), pour construire une théorie, le chercheur s'appuie sur un petit nombre d'éléments conceptuels généraux qui subsument une multitude de situations particulières. Le cadre conceptuel est composé de plusieurs boîtes contenant ces situations particulières. Sur chaque boîte on colle une étiquette sur laquelle est marquée une situation particulière.

Les boîtes proviennent de la théorie et de l'expérience (du chercheur) et, souvent, des objectifs généraux de l'étude envisagée. Organiser ces boîtes, donner à chacune un nom descriptif ou inférentiel, clarifier quelque peu leurs interactions : voilà en quoi consiste l'élaboration d'un cadre conceptuel. Celui-ci décrit, sous une forme graphique ou narrative, les principales dimensions à étudier, facteurs-clés ou variables-clés, et les relations présumées entre elles.

Un cadre conceptuel peut prendre plusieurs formes et formats. Il peut être

- ⇒ rudimentaire ou élaboré ;
- ⇒ basée sur la théorie ou le bon sens ;
- ⇒ descriptif ou causal.

Schéma 4 : Modélisation du cadre conceptuel.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOINO, J., et MIALARET, G. (1990). *Les nouvelles formes de la recherche en éducation : au regard d'une Europe en devenir* (actes du colloque). Paris : ANDSHA-AFIRSE.
- BERBAUM, J. In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan, 1999, p.70.
- BOURGEOIS, E., et NIZET, J. (1992). *Connaissance, représentations et discours. Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de la formation*. Pédagogies, 3. 63-78.
- BOURGEOIS, E., et NIZET, J. (1997). *Apprentissages et formation d'adultes*. Paris : PUF.
- CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- CORDIER, F., DENHIÈRE, G., GEORGE, C., CREPAULT, J., HOC, J.M., et RICHARD, J-F. (1990). « *Connaissances et représentations* ». In RICHARD, J-F., BONNET, C. et GHIGLIONE, R. (Eds.) *Traité de psychologie cognitives, tome 2 : le traitement de l'information symbolique*. Paris : Dunod.
- DENIS, M., et SABAH, G. (Eds.) (1993). *Modèles et concepts pour la science cognitive : hommage à J.F. Le NY*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- GIORDAN, A. (1998).
- HUBERMAN, A.M., et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychologie, son image et son public*. Paris : PUF.
- VAN DER MAREN, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

DEUXIEME PARTIE : LES ASPECTS PRATIQUES :

- LA METHODOLOGIE ET LES CONSIDERATIONS EPISTEMOLOGIQUES.
- LA COLLECTE DES DONNEES DE RECHERCHE.
- LE TRAITEMENT DES INFORMATIONS RECUEILLIES.
- LA DISCUSSION DES RESULTATS DE RECHERCHE.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 5 : LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

5.1. Les objectifs de la méthodologie.

Dans ce chapitre 6, un certain nombre d'objectifs sont visés :

- Indiquer la population de référence et l'échantillon (sur lequel je vais apporter des précisions aux plans technique et épistémologique) ;
- Décrire le dispositif de recherche et la démarche de mise en œuvre de ce dispositif ;
- Développer une réflexion sur des considérations épistémologiques liées à la collecte de données, en référence à des théories publiées dans la littérature ;
- Décrire quelques méthodes d'analyse de données qualitatives ;
- Présenter les instruments de collecte de données construits ;

Une stratégie efficace de collecte de données demeure le plus essentiel dans une méthodologie de recherche. *«Une stratégie est un ensemble coordonné de méthodes, de démarches et de techniques censées être pertinentes en regard de l'objectif poursuivi »*, (Jean- Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996, p.139).

Pour collecter les informations désirées deux méthodes ont été utilisées :

- l'interview (et comme technique l'entretien dirigé) ;
- et la méthode du questionnaire.

Auprès de quelle population a été fait le recueil d'informations ?

5.2. La population de référence.

5.2.1. Description de la population de référence.

La population cible de cette recherche est constituée des maîtres de l'enseignement élémentaire exerçant dans les écoles élémentaires du SENEGAL. Cette population de 44416 agents est très vaste et il faut dire qu'un choix s'est imposé. Ce choix s'est fondé sur certaines caractéristiques qui seront précisées plus loin et qui sont communes aux sujets ciblés dans cette recherche.

Quelles sont les principales caractéristiques des sujets qui composent cette population ?

Au niveau du cycle élémentaire au Sénégal, les maîtres sont très différents dans leur statut, dans leur qualification et certainement dans leurs aspirations et leur projet.

Au Sénégal, la population des enseignants, désignés par le terme générique de maîtres, est très composite ; elle est formée :

- de volontaires de l'Education (VE) et de Maîtres contractuels (MC) : ce sont des enseignants ni nommés, ni titularisés dans un grade de la hiérarchie des corps du Sénégal ; ils sont alors des non fonctionnaires ;
- d'Instituteurs adjoints (I.A), titulaires du Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) et d'Instituteurs (I) titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) ;

Les Instituteurs Adjoints et les Instituteurs ont un statut de fonctionnaire.

Les différences dans les statuts, la qualification, les aspirations, les projets éventuels ne créeraient – elles pas des différences dans les orientations d'apprentissage en formation continue ? Et de façon générale, quels seraient les facteurs qui favoriseraient (ou qui empêcheraient) l'engagement des maîtres dans les études reprises en formation continue ou dans l'enseignement supérieur ?

Les facteurs qui favoriseraient l'engagement pourraient être multiples et divers et pourraient englober des aspects tels que :

- ☞ la conception chez le maître en reprise d'études sur l'utilisation ultérieure des savoirs et des compétences acquis ou construits dans les études reprises ;
- ☞ la conception des éventuelles retombées des études reprises sur le développement professionnel, sur la progression dans la carrière ;
- ☞ la conception sur la certification des savoirs appris dans les études reprises.

Ces facteurs ne sont pas spécifiques à un système éducatif quelconque. Si l'on en croit CANARIO et Alberto CORREA « *le système national de formation continue des enseignants, mis en place au Portugal depuis 1993, se situe aux antipodes de cette perspective de valorisation des situations de travail. Il a été établi une liaison directe, linéaire et nécessaire entre la consommation des stages de formation, l'accumulation de certificats et la progression dans la carrière. Ceci a comme*

conséquence principale de vider de contenu le sens utile de la formation. Sa valeur d'usage devient négligeable par rapport à sa valeur marchande. (...) », (Rui CANARIO et José Alberto CORREA 1999).

Au Sénégal, la formation continue n'est-elle pas perçue par certains maîtres comme un moment de préparation d'un examen professionnel dont la réussite va entraîner une promotion dans la carrière, une ascension sociale ? On peut ajouter à ces considérations le fait que, au plan institutionnel, la formation continue serait perçue comme un perfectionnement professionnel, ou une préparation de l'enseignant à l'introduction d'une innovation pédagogique ou sa préparation pour assumer de nouvelles fonctions (exemple, la formation des Directeurs d'école nouvellement nommés), etc.

Un mélange complexe de toutes ces perceptions pourrait se retrouver chez les enseignants d'un même système éducatif.

Dans le groupe de maîtres qui a constitué l'échantillon de cette recherche on a eu la chance de retrouver cette diversité de perceptions. En tout état de cause, s'agissant des entretiens qui ont été sollicités, il s'est agi d'opérer un choix de maîtres en nombre limité (échantillon E) pour pouvoir faire une analyse qualitative rigoureuse et profonde des conceptions à faire émerger : ce nombre était l'échantillon E de cette étude. Mais avant de définir et de quantifier l'échantillon, il est fait ci-dessous la présentation de quelques données statistiques sur la population de référence.

5.2.2. Données statistiques sur la population de référence

Le **tableau synoptique 13** ci-dessous donne la répartition du personnel enseignant de l'élémentaire par corps et par sexe (H. homme ; F. femme) au Sénégal.

Tableau 13 : Répartition du personnel enseignant de l'élémentaire par corps au Sénégal.

Corps	Privé			Public			Total
	F	H	T	F	H	T	
I	274	508	782	1382	6390	7772	8554
MC	81	179	260	5429	12849	18278	18538
MOSA	84	128	212	11	21	32	244
IS	385	831	1216	14	34	48	1264
ID	37	110	147	29	84	113	260
IA	382	669	1051	1122	2797	3919	4970
IAD	312	576	888	19	48	67	955
MON	334	1026	1362	15	36	51	1413
MEM	21	40	61	24	54	78	139
VE	38	111	149	2800	5130	7930	8079
SENEGAL	1948	4180	6128	10845	27443	38288	44416

SOURCE: STAT-FLASH, ANNEE SCOLAIRE 2007/2008, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION, MINISTERE DE L'EDUCATION, SENEGAL.

Tableau 14: Situation administrative du personnel enseignant de l'élémentaire au Sénégal.

	Privé			Public			Total
	F	H	T	F	H	T	
Directeur chargé	29	198	227	51	2743	2794	3021
Directeur déchargé	50	201	251	89	1470	1559	1810
Maître craie en main	1810	3694	5504	9987	22689	32676	38180
Maître suppléant	48	63	111	630	418	1048	1159
Malade certifié	1	2	3	24	16	40	43
Malade non certifié	10	22	32	64	107	171	203
Total	1948	4180	6128	10845	27443	38288	44416

SOURCE: STAT-FLASH, ANNEE SCOLAIRE 2007/2008, DIRECTION DE LA PLANIFICATION ET DE LA REFORME DE L'EDUCATION, MINISTERE DE L'EDUCATION, SENEGAL.

Cette population est très vaste et il n'a pas été envisagé de rencontrer et d'interroger tous ces maîtres. Par rapport à cela d'ailleurs, QUIVY et VAN CAMPENHOUDT écrivaient : « *Il n'est pas [...] toujours possible, ni d'ailleurs utile, de rassembler des informations sur chacune des unités qui la composent. La banalisation des sondages d'opinions a appris au grand public qu'il est possible d'obtenir une information fiable relative à une population de plusieurs dizaines de millions d'habitants en interrogeant que quelques milliers d'entre eux* », (Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT, 1995, p.160).

Un échantillon de maîtres sur lequel va porter l'étude a été défini par certaines caractéristiques qui seront précisées plus loin et qui sont communes aux sujets ciblés dans cette recherche.

5.3. Echantillon et méthodes d'échantillonnage.

L'échantillon (E) est composé d'un groupe de soixante-dix (70) maîtres choisis dans trois (3) académies : Dakar, Thiès et Fatick.

L'option de faire, dans le champ de l'Education, une recherche exploratoire compréhensive et de surcroît qualitative, justifie le nombre de 70 sujets choisis parmi 44416 maîtres exerçant au Sénégal.

Plusieurs thèses nous confortent dans le choix d'un nombre limité de maîtres.

D'abord, PATRY, cité par Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS (1996, p.101), estime qu'en recherche exploratoire *« le but principal n'est pas de voir ce qui se passe, ce qui est vrai, de prouver quelque chose mais de voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai »*, (PATRY, 1981, p.39),

Pour QUIVY et VAN CAMPENHOUDT: *« l'exigence de représentativité est moins fréquente en Sciences sociales qu'on ne le pense parfois : il ne faut pas confondre scientificité et représentativité. Pour mieux connaître des groupes ou des systèmes de relations, il n'est pas forcément pertinent, sur le plan sociologique, de les étudier comme des sommes d'individualités »*. On peut, dans une recherche, étudier des composantes caractéristiques d'une population disent-ils. *« Cette formule est sans doute la plus courante. Dans le cas où le chercheur envisage une méthode d'entretien semi-directif, il ne peut se permettre, le plus souvent, d'interviewer que quelques dizaines de personnes seulement. Dans ce cas, le critère de sélection de ces personnes est généralement la diversité maximale des profils en regard du problème étudié. Le critère qui permet de dire qu'on a fait le tour des cas de figure est celui de la redondance. Si le chercheur veille à diversifier systématiquement les profils, il arrive forcément un moment où il ne parvient plus à trouver de nouveaux cas franchement différents de ceux déjà rencontrés et où le rendement marginal de chaque entretien supplémentaire décroît rapidement »*, (Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT, 1995, pp.162-163).

Enfin, VAN DER MAREN estime de son côté que *« La recherche en éducation ne peut que difficilement être vérificatoire : elle ne peut pas se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les*

contraintes de terrain, elle sera surtout exploratoire compréhensive », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996).

Cette recherche s'inscrit donc dans la logique ou dans la perspective qualitative de ces chercheurs.

Le **tableau synoptique 15** ci-dessus donne la répartition de l'échantillon par Académie, par niveau de qualification et par sexe (H. homme ; F. femme).

Tableau 15 : Répartition des sujets de l'Echantillon.

Académie	MAITRS								Total
	I.A		I		VE		MC		
	H	F	H	F	H	F	H	F	
Dakar	3	2	7	3	4	6	6	4	35
Fatick	2	1	2	2	3	2	2	2	15
Thiès	3	2	3	3	3	2	3	2	20
Total	8	5	12	6	10	10	11	8	70

Pour les données statistiques relatives aux sujets de l'échantillon, les proportions de la population de référence ont été respectées.

Par pragmatisme, le choix s'est porté sur les régions de Dakar, Thiès et Fatick pour des raisons de proximité, de facilité d'accès, mais aussi dans la perspective du temps très important que les entretiens avec les sujets devaient certainement prendre.

Dans les académies de Dakar et de Thiès, ont été ciblés des maîtres exerçant en zone urbaine et dans l'académie de Fatick, des maîtres en service en zone rurale.

Les sujets à interviewer ont été tirés au hasard dans les sites, au moment des sessions de formation continue.

Enfin, les sujets interlocuteurs dans les entretiens ont été les mêmes que ceux à qui les questionnaires² ont été remis.

5.4. Le dispositif de recherche.

Où a-t-on trouvé les sujets d'étude et quelle démarche a été utilisée pour tester les hypothèses posées, pour apporter les réponses aux questions-problèmes spécifiques de recherche soulevées ?

De façon générale, le dispositif de cette recherche comprend trois principales étapes.

5.4.1. La conduite des entretiens.

Les maîtres ont été trouvés dans les sites de reprise des études. Un entretien a été tenu avec chacun d'eux jusqu'à concurrence du nombre de sujets de l'échantillon prévu dans ce site (voir **tableau 15**).

Au début de chaque entrevue et en guise d'introduction, il a été expliqué à l'interlocuteur :

- le contexte de la recherche ;
- les objectifs d'ordre heuristique de l'entrevue ;
- l'utilisation des informations collectées à des fins de théorisation visant à expliquer et faire comprendre les attentes des maîtres en reprise d'études dans cette situation et les facteurs qui favoriseraient (ou qui empêcheraient) leur engagement dans les études reprises.

Ces préalables permettaient de mettre l'interlocuteur en confiance.

5.4.2. La remise des questionnaires d'enquête.

A la fin de chaque entretien, un questionnaire a été remis au sujet déjà interviewé et on lui a expliqué pourquoi on a souhaité qu'il le remplisse alors que les questions du guide d'entretien et celles du questionnaire sont quasiment les mêmes.

² Nous précisons en 5.3 que dans le cadre de notre recueil d'information nous allons recourir à une combinaison d'interviews et de questionnaires.

Il a été signifié au sujet qu'il s'agit moins d'une redondance que d'une volonté de recueillir de façon exhaustive les informations désirées pour procéder à une analyse objective qui sera fondée sur le contenu de son discours aussi bien oral (entretien) qu'écrit (questionnaire rempli).

On a pris congé de chaque sujet en le remerciant et en insistant sur l'importance attachée au remplissage par lui du questionnaire d'enquête qui lui a remis.

5.4.3. Le ramassage des questionnaires remplis.

Un temps de remplissage a été laissé aux sujets, puis les questionnaires remplis ont été ramassés. Parfois, les Inspecteurs départementaux ont été mis à contribution en demandant que les questionnaires remplis soient déposés dans leur service.

Les questionnaires remplis ont été rassemblés et les transcriptions des entretiens enregistrés pour exploitation et traitement des informations collectées.

Quelle est la valeur de ce dispositif, car sa valeur est à discuter ?

De préférence, posons d'emblée les difficultés perçues.

5.4.4. Discussion de la valeur du dispositif de recherche.

Le dispositif adopté dans cette recherche, apparemment simple, comporte un certain nombre de contraintes.

- Le temps que devaient prendre les entretiens.

L'expérience vécue avec le recours à l'interview pour la collecte des informations pendant la recherche en DEA nous a donné une idée de ce temps. Chaque entretien avait pris environ quatre-vingt-dix (90) minutes. Il était clair que cette fois-ci aussi on n'allait pas mettre un temps moins important avec chaque sujet. Ainsi, selon nos prévisions, il n'était possible de rencontrer par jour que trois sujets au maximum.

Or, les sessions de formation continue que nous connaissons au Sénégal ne durent en général que trois à quatre jours.

Pour faire face à cette contrainte, il a été envisagé de diversifier les sites et de multiplier les descentes sur le terrain. Par exemple, l'Académie de Dakar compte dix circonscriptions (10 IDEN).

Puisque les sessions ne se déroulent pas pendant la même période dans toutes les IDEN, en prenant quatre (4) sujets par IDEN, nous pouvions en trois jours conduire les entretiens avec 4 sujets à chaque session de formation.

- La disponibilité des maîtres à se soumettre à une interview et à remplir un questionnaire. On ne maîtrisait pas la garantie de cette disponibilité.
- L'un des traits caractéristiques de l'interview qui est que « c'est une communication à double sens et direct ». En effet, un face-à-face, entre un Inspecteur de l'enseignement (nous-mêmes) et un maître, ne pouvait pas être sans subjectivité. Le statut, la fonction, l'autorité qu'incarne l'Inspecteur, pouvaient rendre difficile, voire biaiser sa communication avec un maître.

Il s'y ajoute le phénomène de la « désirabilité sociale » : le sujet pouvait se douter des attentes de son interlocuteur et répondre dans le sens que celui-ci souhaitait.

L'absence de rapport hiérarchique entre l'investigateur et les maîtres interrogés a aidé peut-être à surmonter cette difficulté.

En somme, c'est sur le terrain, au moment du recueil des données, que les vrais difficultés (celles déjà évoquées et éventuellement d'autres) sont apparues.

Après la collecte et le traitement des informations, d'autres difficultés rencontrées éventuellement seront signalées.

Mais, nous tenons à apporter tout de suite deux précisions. La première est que les activités décrites en 5.4.1 5.4.2 et 5.4.3 sont effectivement celles réalisées en pré test. La deuxième est que il était prévu de faire recours, au besoin, à un dispositif alternatif. Nous reviendrons sur ce dispositif alternatif si les réalités du terrain nous obligent à y faire recours.

5.5. Le recueil des données de recherche.

Il est utile, peut-être, de préciser la nature des données à collecter dans cette recherche qualitative.

Cette recherche a un caractère de compréhension du phénomène des représentations et conceptions en sciences cognitives. L'organisation du recueil de données devait nous permettre d'obtenir des informations multiples et valides pour mieux comprendre ces phénomènes.

DE KETELE et ROEGIERS définissent le recueil d'informations comme « *un processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer de la représentation d'une situation donnée à un autre niveau de cette même situation dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité* », (Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996).

Il était utile, avant de se lancer dans le processus effectif de recueil des données de recherche, de faire des clarifications sur :

- la fonction de recueil de données ;
- la nature des données à recueillir ;
- les méthodes envisagées pour recueillir les données ;
- la description des étapes successives de la méthode d'analyse des données.

5.5.1. La Fonction de recueil des données.

On s'est engagé dans une recherche exploratoire. DE KETELE et ROEGIERS estiment que « *Dans une recherche exploratoire, le recueil d'information a surtout une fonction heuristique : c'est surtout à travers l'information recueillie que le chercheur émet des hypothèses* », (Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996, p.127).

Prioritairement, nous avons tenté, à partir des données collectées, de cerner le phénomène de la conception chez des maîtres sur leurs propres apprentissages pour avancer dans la compréhension de ce phénomène.

Le résultat attendu à l'issue de la collecte est constitué de données concernant des enseignants autour d'un objet spécifique : leurs conceptions sur leurs propres apprentissages dans une situation de reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur. Ces données prennent la forme de discours autour du domaine de recherche.

La fonction première a été donc une fonction de mise à émergence d'un phénomène et de sa compréhension.

De façon tout à fait secondaire maintenant, nous avons voulu, dans une recherche exploratoire, tester mon cadre conceptuel.

5.5.2. La nature des données à recueillir.

On a cherché à obtenir des données dont l'analyse pourrait permettre d'atteindre les constructions mentales des enseignants : leurs représentations autrement appelées conceptions en sciences cognitives.

Cette recherche a été descriptive et analytique car elle a tenté de comprendre comment les enseignants pensent leur formation continue ou les études qu'ils reprennent.

Il s'est agi donc de décrire ces conceptions-là. Mais celles-ci ne sont pas manifestes. Elles ne se donnent à voir qu'à travers l'analyse des discours des enseignants.

Par ailleurs, les données recueillies ont été traitées sous forme d'analyse catégorielle. Ces données ont permis une meilleure compréhension du fonctionnement cognitif de chaque enseignant interviewé.

Mais surtout l'interprétation et l'analyse de ces fonctionnements individuels nous ont m'aidé à répondre à mes questions-problèmes spécifiques de recherche.

En définitive, nous avons affaire à des données qualitatives complexes de la psychologie sociale et des sciences cognitives dont la mise à émergence n'a jamais été une mince affaire. On a recouru à l'interview et au questionnaire d'enquête comme méthodes de collecte, de recueil, de mise à émergence, ainsi que nous l'avons indiqué dans les pages précédentes.

5.5.3. Les Méthodes envisagées pour recueillir les données.

Selon Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS (1996, p.16 et 17), les principales méthodes de recueil d'information sont au nombre de quatre :

- la pratique d'interview ;
- l'observation ;
- le recours à des questionnaires ;
- l'étude de documents (encore appelée analyse de contenus).

L'objectif dans cette recherche était la mise à émergence des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des maîtres en reprise d'études, l'interprétation, la description, et l'analyse (qualitative) des conceptions mises à émergence. Ainsi, a-t-on fait recours, dans le cadre du recueil d'informations, à une combinaison d'interviews et de questionnaires d'enquête.

5.6. Définitions et caractéristiques de l'interview et du questionnaire d'enquête.

5.6.1. Définition de l'interview.

Trois définitions de l'interview ont été relevées dans trois dictionnaires.

L'interview est :

« l'entretien avec une personne pour l'interroger sur ses actes, ses idées, ses projets, afin soit d'en publier ou d'en diffuser le contenu, soit de l'utiliser à des fins d'analyse (enquête d'opinion) »,

(PECHOU D., Le Petit Larousse illustré, en couleurs, 1992, p.547).

Ou *« l'entretien au cours duquel un journaliste ou un enquêteur interroge une personne sur sa vie, ses opinions, etc. », (MEVEL J.P., Dictionnaire HACHETTE, Edition 2009, p. 831).*

Ou encore *« l'entrevue au cours de laquelle un journaliste interroge une personne sur sa vie, ses projets, ses opinions, dans l'intention de publier une relation de l'entretien : demander,*

accorder une interview. Par extension, Article qui rapporte le dialogue entre les deux interlocuteurs.», (ROBERT P., Le nouveau Petit ROBERT de la langue française, 2000, p.1360).

Ces définitions de sens commun donnent à l'interview une signification très restrictive et de surcroît non univoque. Elles mettent surtout l'accent sur le caractère gratuit, personnel et ponctuel de l'interview, malgré la présence d'une « utilisation à des fins d'analyse » dans la première définition.

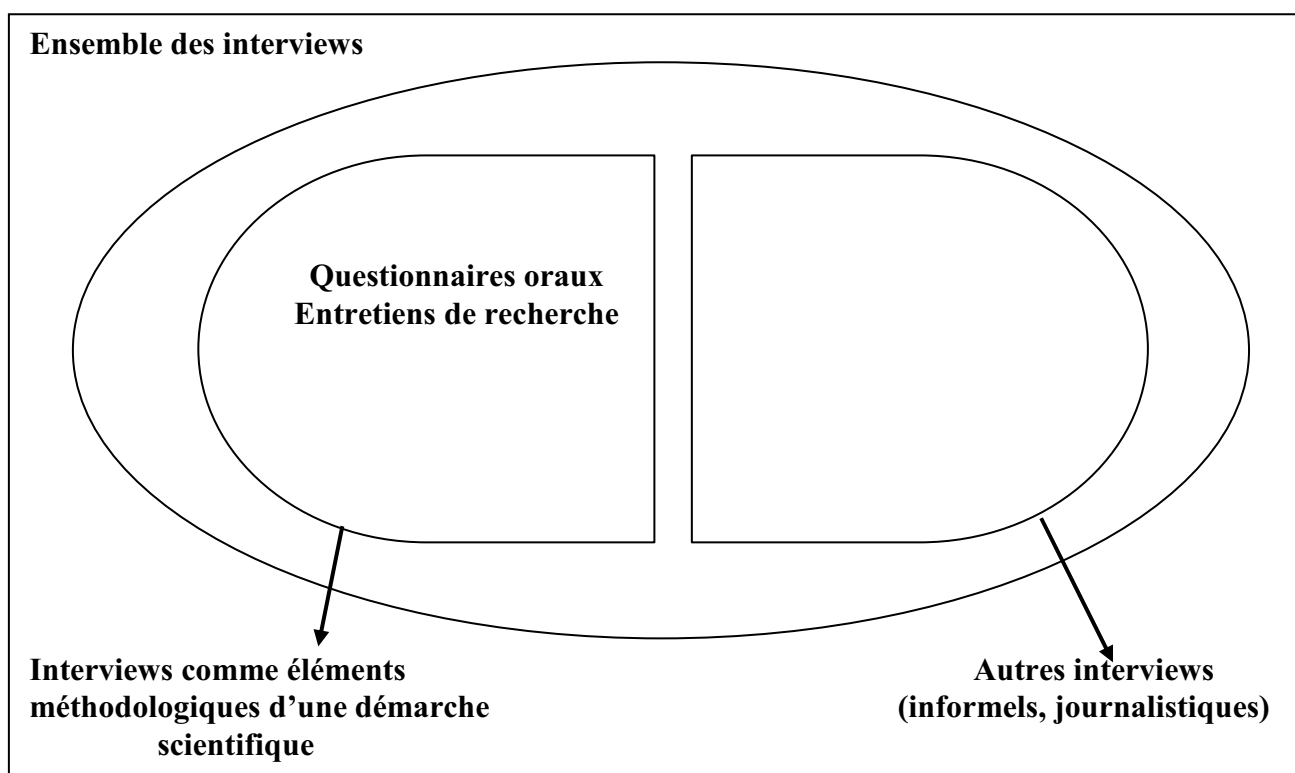
D'autres approches plus scientifiques mettent davantage l'accent sur la démarche dans laquelle s'inscrit l'interview, démarche considérée comme une des composantes essentielles de l'interview.

A.BLANCHET (1987, p.81) situe l'interview à deux niveaux :

- le niveau général, d'une part ;
- d'autre part, le niveau des « questionnaires oraux » et des « entretiens de recherche » comme éléments d'un sous-ensemble du vaste ensemble des interviews.

La représentation de l'ensemble et des sous-ensembles de BLANCHET, par un diagramme de VENN, se présente comme suit :

Schéma 5 : modélisation de l'ensemble et des sous-ensembles des interviews.



FANSHEL estime qu' : « *une interview est un "speech event" dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B* », (FANSHEL, 1977), le terme biographie reprenant l'ensemble des représentations associées aux évènements vécus par B.

5.6.2. Caractéristiques de l'interview.

L'interview est une méthode de recueil d'informations composée de plusieurs entrevues désignées chacune par le terme entretien.

L'interview comme méthode au service d'un processus de recueil d'informations peut jouer un grand rôle dans une démarche scientifique et doit s'étendre dans plusieurs directions.

1. Une interview doit nécessairement présenter un caractère multilatéral : dans le cadre d'un recueil d'informations, si l'interview constitue la méthode principale choisie, elle ne doit pas se limiter à un seul sujet et à un moment donné. Il faudrait donc parler d'interviews (au pluriel) quand on évoque la méthode .Le caractère multilatéral peut également être respecté avec un seul sujet si on effectue des interviews diachroniques (entretien avec la même personne à des instants t1, t2, t3,...pour comparer l'évolution des informations dans le temps).
2. Dans un cadre de recueil d'informations, l'interview dépassera souvent « des actes, des idées et des projets », ou encore « la vie, les opinions » de la personne interviewée. Elle portera alors de façon prioritaire sur des faits objectifs ou sur les représentations.
3. Une interview peut être :
 - **Libre** : c'est lorsque l'interviewer s'abstient de poser des questions visant à réorienter l'entretien ;

- **Dirigée** : c'est lorsque le discours de la personne interviewée constitue exclusivement la réponse à la des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis ;
 - **Semi dirigée** : c'est lorsque l'interview prévoit quelques questions à poser en guise de point de repère.
4. Un investigateur peut opter pour des interviews de groupe qui peuvent se révéler intéressantes soit pour des raisons de gain de temps, soit parce que les effets recherchés se situent davantage au niveau des interactions entre différentes personnes que dans des faits précis.
5. Les fins visées par les interviews peuvent être diverses. Ces fins sont à définir avec précision dès le départ. On distingue par rapport à cela :
- Les interviews ouvertes : leur fonction en générale est de faire émerger des hypothèses ;
 - Les interviews fermées : elles servent souvent à vérifier des hypothèses déterminées à priori.

Ces visées ont été aussi explicitées par VAN DER MAREN :

*« Si les histoires de vie visent la reconstitution d'une tranche de vie afin de dégager le sens de certains évènements, l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur **les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus**, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. S'inscrivant dans le présent, l'entrevue tente de préserver l'expression des contradictions, des tensions, des conflits, des cahots, des ruptures et des circularités qui font partie de l'expérience humaine », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 2005, p.155)*

VAN DER MAREN ajoute, à propos de l'attitude qui devrait être celle de l'intervieweur pendant l'entrevue : *« Cela impose au chercheur une attitude d'écoute plus que la maîtrise de techniques,*

une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 2005, p.155).

Il suggère enfin un style dans la démarche en disant : *« En fonction du genre d'information visée et du degré d'implication que cette information exige de la part de l'informateur, le style de l'entrevue devra se situer entre deux extrêmes : quelque part entre la conversation et le questionnaire. Au plus l'information recherchée est personnelle ou intime, au plus le style de l'entrevue se rapproche de la conversation : c'est l'entrevue libre. Au plus l'information recherchée se rapproche des opinions quasi publiques, au plus l'entrevue peut ressembler à un questionnaire et devenir une entrevue structurée »*, (Jean-Marie VAN DER MAREN, 2005, p.155).

En intégrant toutes les considérations relatives aux caractéristiques ci-dessus évoquées, DE KETELE et ROGIERS proposent cette définition de l'interview comme méthode au service d'un processus de collecte d'informations : *« L'interview est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations »*, (Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROGIERS, 1996, p.20).

Quelle forme d'interview a été mise en œuvre ici ? Pour des raisons de prudence et d'efficacité dans la démarche, l'interview dirigée a été choisie. Ainsi, il a été construit un guide d'entretien comportant des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis, des questions suffisamment ouvertes pour accroître la possibilité de mise à émergence des conceptions.

Et comment, dans la démarche, a-t-on été en harmonie avec la dimension épistémologique ?

Cette recherche s'inscrivait dans une perspective de compréhension qui suppose une attitude exploratoire et implique de ne pas projeter des modèles explicatifs à priori, mais d'entrer dans la logique des acteurs. Dans cette perspective, le choix des sujets à interviewer a été fait au hasard et sur les sites de reprise des études.

Alors, chacune des entrevues faites a été guidée par un canevas d'entretien directif visant à structurer le recueil d'informations autour des questions-problèmes spécifiques de recherche, mais laissant néanmoins la possibilité aux acteurs de formuler leur réponse selon leur compréhension de la question posée.

Techniquement, il a été fait recours à deux procédés au cours des entretiens : l'enregistrement sur bande magnétique d'un magnétophone des discours des sujets et la prise succincte de notes. La prise de notes permettait, au cours de l'entretien, de revenir (au besoin) sur certains éléments du discours de l'interviewé.

L'enregistrement sur bande magnétique permettait aussi, au moment de la transcription et de l'exploitation des réponses, de ne pas travestir les discours des sujets.

Le guide d'entretien a été renforcé par un questionnaire d'enquête.

5.6.3. Définition du questionnaire d'enquête.

Lorsqu'il entre dans le cadre d'une recherche descriptive ou expérimentale, le questionnaire prend le sens d'un questionnaire d'enquête et a pour cible une population.

Il existe plusieurs formes d'enquête (enquête policière, enquête fiscale, ...). Dans le domaine de la recherche, le terme enquête s'entend au sens d'une étude d'un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres.

Selon F.BACHER (1982), il existe deux types de problèmes autour desquels on peut mener des enquêtes :

1. des problèmes précis qui se posent à l'échelle d'une population entièrement déterminée, et à propos de laquelle on souhaite parvenir à des conclusions généralisables. Exemple : analyse des besoins de formation dans une communauté de travailleurs ;
2. des problèmes complexes mettant en jeu un grand nombre de facteurs. Exemple : adaptation des élèves dans un cycle d'études.

Plusieurs difficultés sont liées à l'utilisation du questionnaire d'enquête comme instrument de collecte d'informations. Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROGIERS (1996) en ont relevé quelques unes.

- **En amont** : il est essentiel de bien cerner l'objectif recherché, ainsi que le type d'informations à recueillir.

Parmi les auteurs qui ont souligné ce point, ils ont cité GHIGLIONE qui a écrit : « *Pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on recherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les concepts de la question ont bien été abordés* », (R.GHIGLIONE, 1987, p.127).

- **En aval**, le chercheur peut se trouver confronté à des problèmes de validation des résultats d'enquête.

DE KETELE et ROGIERS estiment que le bon usage d'un questionnaire d'enquête sera essentiellement fonction de :

- a/** la présence et la pertinence d'objectifs et d'hypothèses préalables ;
- b/** la validité des questions posées et
- c/** la fiabilité des résultats recueillis.

Ils ont enfin dégagé des caractéristiques des principales méthodes de recueil d'information en fonction d'un certain nombre de critères.

Pour simplifier, il a été seulement relevé celles qui concernent les méthodes dont l'utilisation était envisagée dans cette recherche à savoir, l'interview et le questionnaire d'enquête.

Tableau 16 : Caractéristiques de l'interview et du questionnaire d'enquête.

CRITERES	CARACTERISTIQUES	
	INTERVIEW	QUESTIONNAIRE
1. Quelle est la nature de la communication ? Est-elle à double sens, ou à sens unique ? Est-elle directe ou indirecte ?	C'est une communication : - à double sens ; - directe.	C'est une communication : - à double sens ; - indirecte.
2. Quelle est l'étendue de l'accès à l'information ? L'accès à l'information est-il limité ou non dans l'espace ? Est-il concentré dans le temps ou non ?	Accès très limité dans l'espace. Concentration de l'information dans le présent, ou rétrospectivement dans le passé.	Accès relativement large dans l'espace. Concentration de l'information dans le présent ou rétrospectivement dans le passé proche.

Communication "indirecte" : c'est lorsqu'il existe une interface (document écrit, sonore, film ; une tierce personne ; etc.) dans le passage de l'information entre la source et l'investigateur.

Espace : c'est l'espace géographique.

Pourquoi le choix de renforcer le guide d'entretien par un questionnaire d'enquête ? Et quel était le contenu du questionnaire ?

Il est évident que pour des raisons de cohérence, les contenus des deux outils de recherche devaient être les mêmes. Alors quel pouvait être l'intérêt de conduire un entretien avec un sujet, puis de remettre au même sujet un questionnaire à remplir et sur les mêmes questions ?

En envisageant cette approche, on espérait que l'analyse des contenus des entretiens allait permettre de dégager les points de vue particuliers des maîtres et leurs argumentations personnelles avec, peut-être, une chance de toucher à des aspects non élucidés par les questionnaires.

5.7. Les raisons du choix de l'interview et du questionnaire.

L'interview et le questionnaire d'enquête ont été choisis comme méthodes de recueil d'informations en cohérence avec le postulat de travail posé, à savoir : **“la démarche d'appréhension, dans le discours des maîtres, de leurs conceptions sur leurs propres apprentissages dans une reprise des études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, cette démarche est pertinente”**.

Dans une démarche de recherche, on ne peut recueillir un discours que par une interview ou un questionnaire d'enquête.

Ces instruments ont été choisis également en cohérence avec l'objet du recueil d'informations. En effet, le recueil d'informations portait sur des opinions, des représentations, des façons de percevoir les choses, car il visait à faire émerger des conceptions. A ce propos, on a présumé que les instruments d'investigation pouvaient remplir au mieux la fonction visée, à savoir : la mise à émergence des conceptions sur leurs propres apprentissages chez les maîtres en reprise d'études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur.

Ce recueil a été suivi d'une tentative d'interpréter les conceptions mises émergences, de préciser leur signification, de les analyser et de tirer, à la lumière de l'interprétation, de la compréhension et de l'analyse, ce qui pouvaient être les conclusions de cette étude.

En somme, Par rapport à la perspective de compréhension évoquée plus haut, rappelons que cette recherche porte sur les conceptions des sujets et non sur leurs actions et attitudes.

Le questionnaire d'enquête et l'interview sont donc les instruments pour recueillir les informations mais les conceptions ont été mises à émergence (nous l'espérons) par une interprétation (démarche mentale visant la compréhension) systématique et rigoureuse des discours des interviewés. C'est pourquoi, il semblait important de faire une mise en rapport entre les questions formulées à travers les instruments d'investigation et les questions-problèmes de recherche du cadre conceptuel.

Cette mise en rapport a été tentée dans le tableau 8 ci-après.

Tableau17: Mise en rapport entre questions-problèmes de recherche et cadre conceptuel.

Rubrique	Question – problème de recherche	Collecte des données avec les outils	Interprétation des données en vue de leur compréhension (cadre conceptuel)
Les objectifs D'apprentissages	Quelles sont les conceptions chez les maîtres sur les objectifs des apprentissages dans les études reprises ?	<ul style="list-style-type: none"> - Adéquation entre l'objectif déclaré (s'il l'a été) et l'objectif perçu. - Quel est l'objectif perçu (si l'objectif de la session n'a pas été déclaré) ? - L'objectif déclaré ou perçu est-il proche ou éloigné des attentes du formé ? 	Une perception très claire du but de la formation créant (ou non) une motivation chez le formé et favorisant (ou empêchant) son engagement dans la formation continue.
Les contenus D'apprentissages	Quelles sont les conceptions sur les contenus de leurs propres apprentissages, chez les maîtres en reprise	<ul style="list-style-type: none"> - Les contenus de formation dont le formé est effectivement informé portent sur la didactique des disciplines/matières (Math., Français, Sciences,...) - Les contenus de formation dont le formé est effectivement informé portent sur les 	Une perception très claire des contenus de la formation créant (ou non) une motivation chez le formé et favorisant (ou empêchant) son engagement dans la formation continue.

	d'études ?	disciplines/matières elles-mêmes (Math., Français, Sciences,...). -Les contenus de formation dont le formé est effectivement informé portent sur d'autres domaines (psychologie, sociologie, informatique,...). -Les contenus de formation continue dont le formé est effectivement informé sont proches des attentes ? éloignés des attentes ?	
--	------------	---	--

République	Question – problème de recherche	Collecte des données avec les outils	Interprétation des données en vue de leur compréhension (cadre conceptuel)
		<p>-Les contenus de formation continue développés à l'intention du formé rencontrent son souhait.</p> <p>-Le formé aurait souhaité que les contenus de formation continue portent :</p> <ul style="list-style-type: none"> *sur des disciplines /matières, comme ? *sur des domaines, comme ? <p>-Le formé donne la précision des raisons de sa préférence ne donne pas la précision de raisons de sa préférence.</p>	
Certification des apprentissages	Dans une situation de reprise d'études quels sont à propos des	-Le sujet aurait souhaité qu'une attestation de participation à la formation soit délivrée à chaque participant.	Une perception très claire de la certification des apprentissages créant (ou non) une motivation chez

<p>dans les études reprises.</p>	<p>apprentissages qu'ils font, les conceptions chez les maîtres de la sanction de leur participation qui valoriserait les apprentissages faits : *Certification ? *Simple notification ?</p>	<p>-Le formé estime que l'attestation doit être délivrée sur la base de la simple participation. -Le formé estime que c'est une évaluation de fin de formation à deux issues (réussite/échec) qui valorisait l'attestation. -Le formé donne (avec précision) sa perception de l'utilité d'une attestation délivrée en fin de formation continue. -Le formé se contenterait d'une simple notification de participation (un papier signé par le commanditaire de la formation continue). Le formé donne (avec précision) sa perception d'une absence totale de certification de la formation continue subie.</p>	<p>le sujet et favorisant (ou empêchant) son engagement dans les études.</p>
----------------------------------	--	--	--

Rubrique	Question – problème de recherche	Collecte des données avec les outils	Interprétation des données en vue de leur compréhension (cadre conceptuel)
Utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en situation de reprise des études	Quelles sont les conceptions chez les maîtres à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en situation de reprise des études ?	<p>-Le formé donne (avec précision) sa perception du caractère théorique ou pratique ou du double caractère théorique et pratique des savoirs appris en situation de formation continue.</p> <p>-Le formé indique (avec précision) les types de savoirs qu'il aurait préféré apprendre dans une formation continue :</p> <ul style="list-style-type: none"> *des savoirs académiques, scientifiques, de haut niveau ? *des savoirs permettant de renforcer l'aptitude professionnelle ? 	Une perception très claire chez le formé de l'utilisation ultérieure des savoirs appris en situation de formation continue permettant de penser que le sujet s'est engagé d'une manière ou d'une autre dans la formation dans l'intérêt de ses élèves ou dans son propre intérêt.

		<p>-Le formé indique (avec précision) les situations dans lesquelles il compte utiliser les savoirs appris :</p> <ul style="list-style-type: none"> *situation de pratique de classe ; *des situations de revalorisation de la carrière professionnelle. <p>-Le formé donne (avec précision) sa perception de ce à quoi les savoirs appris vont lui servir (dans un projet clairement conçu, dans des perspectives bien définies).</p>	
--	--	--	--

5.8. Présentation des instruments.

5.8.1. Le Guide d'entretien, outil de l'interview.

Cet instrument comprend trois parties, à savoir : le contexte dans lequel cette recherche se déroule, les objectifs visés à travers les investigations menées et le canevas d'entrevue.

Le canevas d'entrevue est articulé autour de cinq rubriques :

- la première comporte un ensemble de renseignements qui permettent d'identifier le maître interviewé ;
- la deuxième regroupe des questions relatives aux conceptions sur leurs propres apprentissages chez des maîtres en reprise d'études;
- la troisième, celles relatives aux conceptions sur les contenus de leurs propres apprentissages chez des maîtres en reprise d'études;
- la quatrième est une série de questions sur les conceptions chez les maîtres à propos de la certification des apprentissages faits dans les études reprises.
- La cinquième regroupe des questions sur les conceptions chez les maîtres à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans les études reprises.

5.8.2. Le questionnaire d'enquête.

Cet instrument obéissait à la même structuration que le premier et renfermait le même contenu.

Après remise du questionnaire d'enquête, on a laissé au sujet d'étude un temps de remplissage avant le ramassage.

Nous pensons que cet instrument a permis de recueillir des informations que les entrevues ne nous permettaient pas d'obtenir (pour une raison ou une autre).

5.9. La description des étapes successives de la méthode d'analyse des données collectées.

Cette description est faite en référence à des théories et des considérations épistémologiques développées par des chercheurs experts.

Les données brutes collectées au moyen des instruments d'investigation (guide d'entretien et questionnaire) ont été soigneusement retranscrites le plus fidèlement possible. Elles ont été ensuite soumises à l'interprétation et à l'analyse catégorielle. Ce type d'analyse (comme d'autres techniques d'analyse), « *relève de la sociologie compréhensive dans la mesure où celle-ci s'efforce de reconstituer par interprétation la signification visée par des acteurs* », (ALBARELLO et al., 1995).

Il s'est agi en effet de dégager le sens du discours de l'enseignant pour ultérieurement tenter d'interpréter son fonctionnement cognitif.

Pour chaque cas étudié, la démarche d'analyse s'est faite en trois grands moments.

1. On s'est efforcé de faire une mise en relation entre le discours des enseignants et les catégories que définies dans les instruments d'investigation, pour tenter, dans une théorie locale, de faire une description analytique de la réalité.
2. Il a été développé ensuite, de façon plus approfondie, la théorie locale fondée sur les informations tirées du discours du sujet, pour essayer de comprendre le fonctionnement cognitif de l'enseignant.

GLASER et STRAUSS ont expliqué le concept de théorie locale : « *Par théorie locale, nous entendons celle qui est développée pour un champ correct empirique de l'investigation sociologique, comme les soins des patients, les relations raciales, la formation professionnelle, la délinquance ou les organisations de recherche* », (B. GLASER et A. STRAUSS, 1967).

3. Il a été dégagé une conclusion dans laquelle on a essayé d'élaborer une théorie formelle générale au sens de GLASER et STRAUSS : « *Par théorie générale, nous entendons celle qui est développée à propos d'un champ formel ou conceptuel de l'investigation*

sociologique, comme les stigmates, le comportement déviant, l'organisation formelle, la socialisation, la congruence des statuts, le pouvoir et l'autorité, le système de rétributions ou la mobilité sociale », (B. GLASER et A. STRAUSS, 1967).

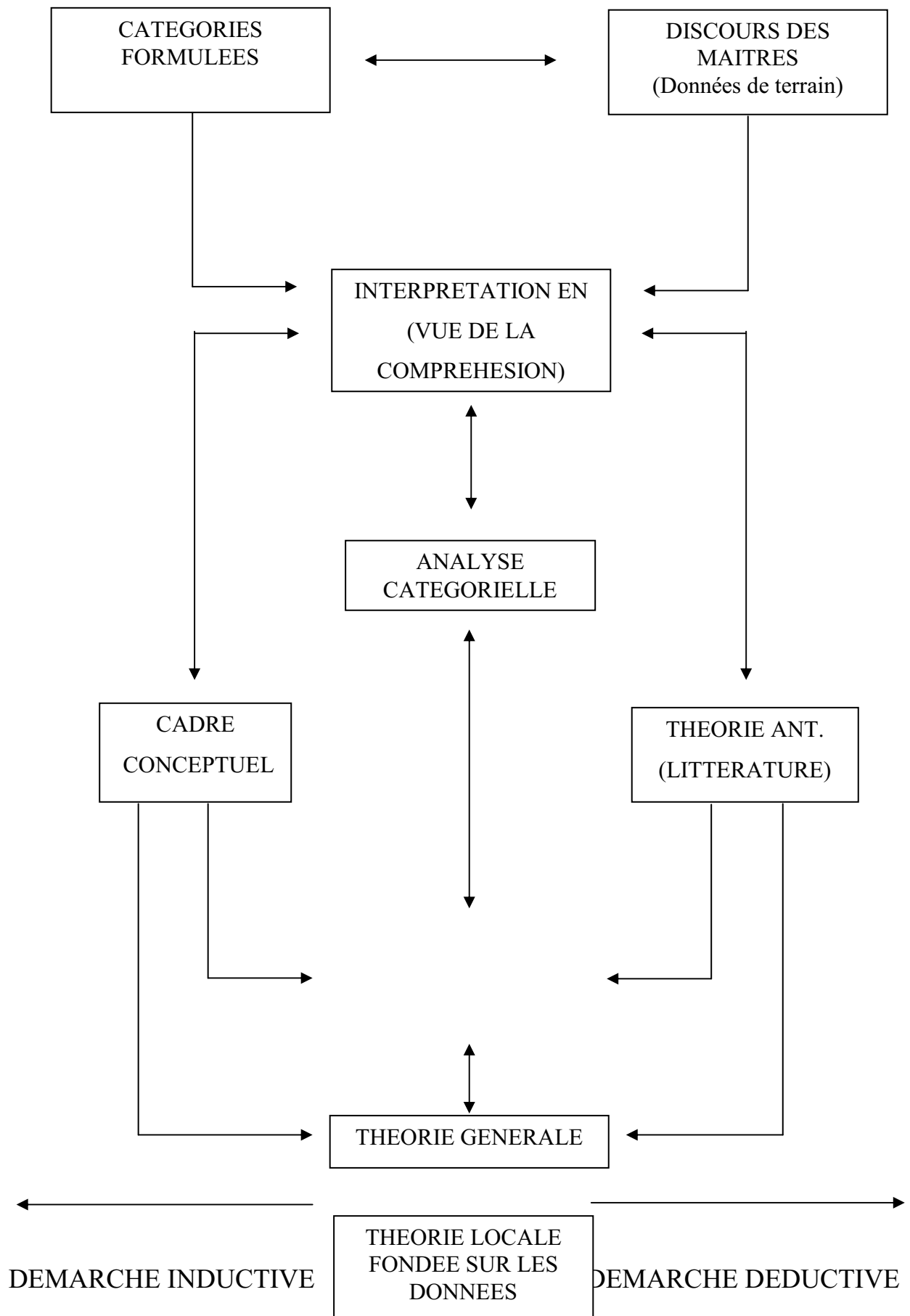
Il s'est agi d'aller plus loin que la description analytique empirique et de développer une théorie générale susceptible de rendre compte des conceptions chez les maîtres interviewés.

Ces trois moments correspondent à trois activités cognitives qui s'articulent entre elles et fondent ainsi la compréhension du phénomène étudié. Mais, dans la théorie formelle, il ne s'est pas agi de se borner seulement à la « posture totalement inductive » qu'adoptent B. GLASER et A. STRAUSS, en particulier l'ethnométhodologie qui considère qu'il est impossible de se référer à des théories préexistantes et que les données ne sont pas directement fiables, car elles sont travesties par les acteurs.

La posture en question a d'ailleurs été critiquée par Christian MAROY quand il soulignait la différence entre l'approche de GLASER et STRAUS et la sienne : « *Notre approche diffère de la leur sur un point. Il nous semble qu'ils attachent trop d'importance au danger d'une utilisation à priori de modèles théoriques généraux ou de théories locales correspondant au champ d'investigation. Même s'ils insistent avec raison sur les risques de forcer les données empiriques, le chercheur peut utiliser à titre provisoire et heuristique des théories ou des hypothèses déjà produites dans la littérature. (...) Autrement dit, face à la posture totalement inductive qu'adoptent GLASER et STRAUSS, il nous semble plus judicieux, si la littérature le permet, d'établir relativement rapidement quelques hypothèses de travail même si celles-ci peuvent être rapidement abandonnées. Il est donc possible de vouloir générer une théorie locale, fondée sur les données, sans renoncer automatiquement à toute utilisation de théorie antérieure, générale ou locale* », (Christian MAROY, 1995).

En conclusion, l'analyse catégorielle ici s'est voulue plus proche des données de terrain tout en étant influencée par le cadre conceptuel de l'étude. La démarche globale inductivo-déductive a été schématisée ainsi qu'il suit

Schéma 6 : Modélisation de la démarche inductivo-déductive



En définitive l'analyse catégorielle d'un entretien directif est adaptée aux questions de recherche. La méthode permet de mieux comprendre la situation. L'analyse catégorielle consistant à isoler les unités de sens, permet d'appréhender les conceptions chez les maîtres et de comprendre leur fonctionnement cognitif en établissant des théories fondées sur les données de terrain (les informations collectées avec les instruments d'investigation). Mais, il convient de ne jamais perdre de vue, dans la réflexion comme dans les activités d'investigations effectives, que toute méthode de collecte ou d'interprétation et d'analyse de données doit être sous-tendue par des considérations épistémologiques.

5.10. Quelques considérations épistémologiques sur le recueil de données de recherche.

Des méthodes, estimées appropriées, ont été envisagées pour l'obtention des informations qui ont permis de répondre aux questions-problèmes spécifiques de recherche soulevées. C'est dans la dynamique de la recherche que ces méthodes ont été appliquées pour assurer un tant soit peu de validité aux travaux réalisés.

5.10.1. Réflexion d'ordre épistémologique sur la dynamique d'une recherche.

LESSARD-HEBRET, GOYETTE et BOUTIN (1997) ont proposé un modèle théorique à quatre pôles auxquels on peut se référer dans la phase pratique d'une dynamique de recherche.

Schéma 7 : Modèle de Lessard-Hebert, Goyette et Boutin à quatre pôles.

POLE EPISTEMOLOGIQUE

POLE MORPHOLOGIQUE



POLE THEORIQUE

POLE TECHNIQUE

Chaque pôle a une fonction dans la dynamique de la recherche.

LE POLE EPISTEMOLOGIQUE

Sa fonction est d'expliquer la construction de l'objet de la recherche qui s'inscrit dans des courants scientifiques spécifiques. Scientifiquement, on peut aborder l'objet d'une recherche en employant soit un cadre quantitatif ou positiviste, soit un cadre qualitatif ou constructiviste (également appelé modèle interprétatif ou compréhensif). Ces deux types d'approches peuvent être considérés comme des paradigmes de recherche distincts.

Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques qui fondent chacun d'eux.

Tableau 18 : Caractéristiques de l'approche quantitative et de l'approche qualitative de l'objet d'une recherche.

LE PARADIGME POSITIVISTE	DES CARACTERISTIQUES CONCERNANT...	LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE
PHENOMENALISME ET	L'OBJET DE LA RECHERCHE	INDIVIDUALITE METHODOLOGIQUE

<p>ONTOLOGIE DE LA REALITE DES FAITS</p>	<p>Des faits ou l'esprit des faits</p>	<p>Rôle transformateur du sujet connaissant. L'esprit des faits.</p>
<p>CAUSALITE FONCTIONNALISME EMPIRISME EXPERIMENTAL Observation externe</p>	<p>L'OBSERVATION Observation externe ou compréhension</p>	<p>RATIONALITE LIMITEE Construction par l'observateur Compréhension</p>
<p>OBJECTIVISME Monde objectif</p>	<p>LA REALITE Monde objectif ou Monde subjectif</p>	<p>SUBJECTIVISME Monde subjectif</p>
<p>MONOTHEISME Réduction à la simplicité</p>	<p>LES RELATIONS Réduction à la simplicité ou approche complexe</p>	<p>COMPLEXITE Approche complexe</p>
<p>PREVISIONISME reproductivité et possibilité de généralisation Prédire</p>	<p>L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE Prédire ou comprendre le fonctionnement</p>	<p>COMPREHENSION Comprendre le fonctionnement</p>

Cette recherche s'est inscrite dans une approche interprétative et compréhensive et non dans une approche positiviste.

La limitation a été imposée à cette recherche par les types d'instruments d'investigation : l'interview (communication à double sens et direct, d'un accès très limité dans l'espace) et le questionnaire d'enquête. L'environnement et la situation temporelle ont constitué donc pour nous des limites objectives. La démarche adoptée n'a pas visé à appréhender les comportements ou les attitudes des enseignants. On a essayé de comprendre comment des enseignants en reprise d'études construisent leurs conceptions sur leurs propres apprentissages dans les études reprises.

Il n'a pas été utilisé de grilles d'observation des comportements avec des catégories et des codages prédéterminés. On a envisagé une situation complexe en postulant une pluralité de relations possibles.

On ne désirait pas ainsi présumer d'une uniformité de relations entre une conception et sa signification. Il s'agissait de chercher des éléments à analyser de façon à comprendre les conceptions sur leurs propres apprentissages chez des maîtres en reprise d'études. « *Dans ce cadre, il s'agit davantage de suggérer des conditions de manifestation des conceptions plutôt que leurs causes* ». (Bernadette CHARLIER, 1998). Nous avons tenté en effet d'expliquer des conceptions mises à émergence et de dépasser la simple description.

La méthode a associé à la démarche descriptive une démarche exploratoire en intégrant dans l'analyse des conceptions des variables individuelles et situationnelles. Nous avons intégré ainsi le point de vue du maître afin d'atteindre une meilleure compréhension de la complexité. MARTON (1993) parle de perspective de second ordre ou expérientielle.

La recherche a été exploratoire et a tenté d'établir des configurations caractéristiques. Les liens établis entre les éléments décrits par la recherche sont des relations et non des liens de causalité.

La recherche n'a pas visé à vérifier des hypothèses (autres que celles qui ont été posées dans le cadre de cette recherche), à établir des lois générales dans lesquelles le particulier est jugé sans

intérêt et non significatif en soi. L'uniformité est une catégorie épistémologique, une manière d'aborder l'objet et non une caractéristique de l'objet.

Les conclusions n'ont pas proféré des prédictions mais ont été des tentatives de rendre compte de fonctionnements cognitifs d'enseignants dans des conditions spécifiques. En cela ces conclusions pourront (peut-être) aider des formateurs à mieux percevoir les facteurs qui favorisent (ou ne favorisent pas) l'engagement des maîtres dans une formation continue afin de mieux adapter leur action de formation.

LE POLE THEORIQUE

Son rôle a été de clarifier le processus de la recherche sur le plan méthodologique. Ici, le chercheur s'interroge sur la collecte des données et sur leur interprétation.

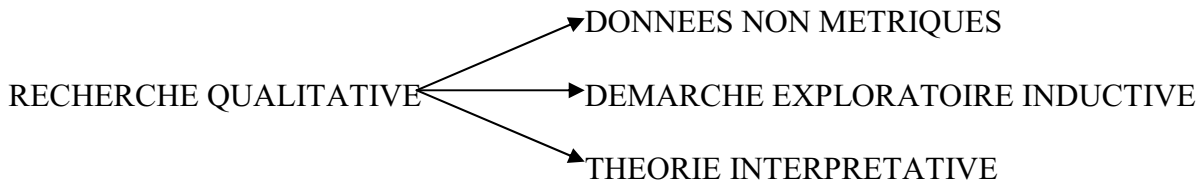
Le contexte de la dynamique de recherche.

Scientifiquement, cette recherche s'este située dans un contexte heuristique et met l'accent sur la formulation de théories ou de modèles à partir d'un ensemble de questions. On ne s'est pas préoccupé d'apporter une preuve ou d'établir une vérité. En effet, cette recherche est qualitative ; on n'a pas utilisé de données métriques ; La démarche a été exploratoire et inductivo-déductive ; la théorie s'est voulue interprétative.

Ces considérations recourent les idées dégagées par VAN DER MAREN selon qui : « *La recherche en éducation ne peut que difficilement être vérificatoire ; elle ne peut pas se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes de terrain, elle sera surtout exploratoire compréhensive* », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996).

Nous avons essayé de résumer tout cela par le schéma ci-dessous.

Schéma 8 : Modélisation d'une recherche qualitative



La démarche de collecte des données de recherche

Comment caractériser la démarche envisagée ? Elle a consisté à communiquer avec le sujet (directement au moyen de l'entretien et indirectement au moyen du questionnaire d'enquête), puis à interpréter son discours pour le comprendre et l'analyser en référence au cadre conceptuel, aux questions-problèmes spécifiques de recherche et à des théories préexistantes (la littérature).

Notre travail met en œuvre donc d'une démarche exploratoire inductivo-déductive et s'appuie sur une théorie formulée dans le cadre d'études de cas à partir du terrain (donc une théorie locale fondée sur les données collectées) et une théorie globale d'interprétation qui a synthétisé et opérationnalisé le cadre conceptuel défini.

LE POLE MORPHOLOGIQUE

De manière générale, sa fonction est d'amener le chercheur à veiller à la mise en forme de l'objet de connaissance. Celui-ci doit s'interroger sur la rigueur de sa démarche globale et sur la cohérence interne de sa recherche.

Par ailleurs, une réflexion sur la présentation des résultats de la recherche et la rédaction du rapport a permis une relative objectivation des résultats.

L'analyse et les conclusions de l'analyse sont présentées dans ce rapport. HUBERMAN et MILES proposent un modèle itératif de l'analyse des données en recherche qualitative, modèle comprenant trois opérations articulées entre elles

- La condensation des données : « *c'est le processus de sélection, de centration, de simplification, d'abstraction et de transformation du matériel recueilli* ».
- La présentation des données : « *c'est la structuration d'un ensemble d'informations qui permet de tenir compte des conclusions et de prendre des décisions* ».
- L'interprétation et la vérification des conclusions : « *c'est le processus d'extraction des significations à partir d'une présentation synthétique des données : relever des régularités, des tendances causales, des propositions* », (M. HUBERMAN et Matthew B. MILES, 1991).

Ces opérations ont un caractère cyclique.

LE POLE TECHNIQUE

Son rôle est de susciter une réflexion sur la transformation des informations en données traitables pour la recherche. Cette réflexion porte plus précisément sur les modes d'investigation du champ de recherche.

Dans la méthodologie de cette recherche, on a opéré un choix d'ordre technique pour le recueil des données (l'entretien et l'administration de questionnaires d'enquête) et pour le traitement des informations collectées (l'analyse catégorielle), peut être envisagé.

Schématiquement voici le processus.

Tableau 19:Processus de collecte des données de recherche au moyen des instruments .

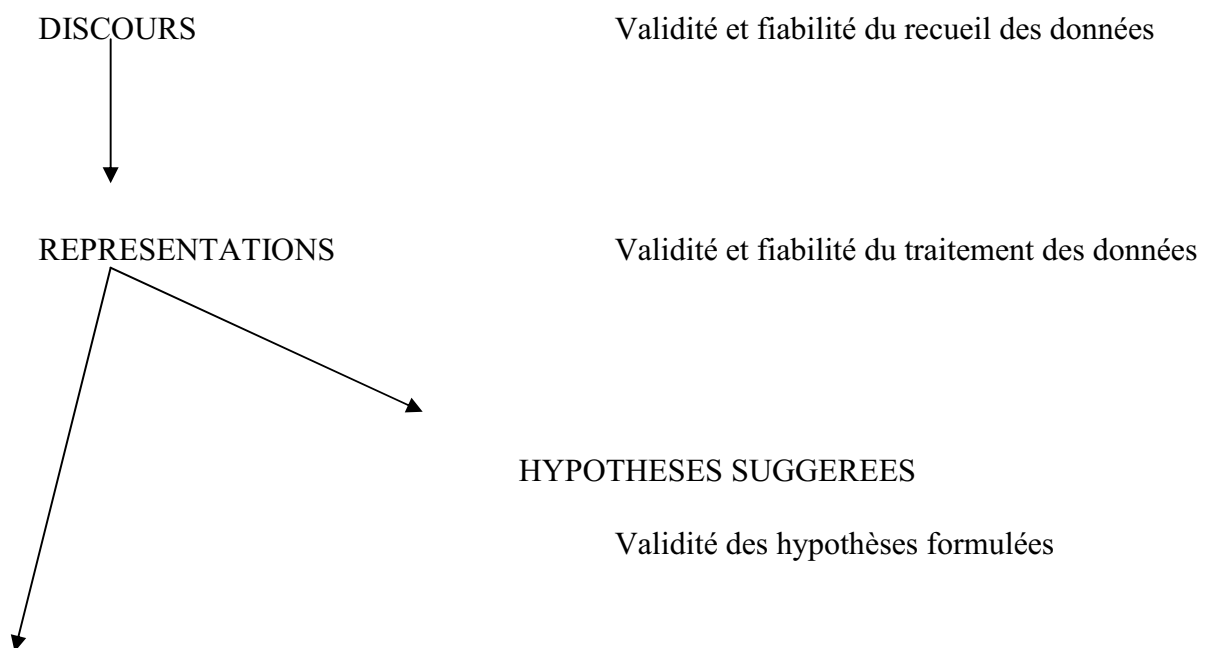
MODE DE COLLECTE	TYPE D'INFORMATIONS	CHOIX TECHNIQUE
Des interviews. Des questionnaires à remplir.	. Des discours pour l'analyse des conceptions, à propos des apprentissages faits en situation de formation continue ou de reprise des études, conceptions mises à émergence par interprétation des discours.	Un entretien directif par enseignant. Un questionnaire d'enquête à remplir par enseignant.

L'étude des catégories faite (après la réflexion sur les éléments de validité de notre recherche) a été fortement éclairée par ces quatre pôles.

5.10.2. Réflexion d'ordre épistémologique sur la pertinence, la fiabilité et la validité d'une recherche.

La question de la pertinence, de la validité et de la fiabilité se pose toujours au moment de la collecte des données et de leur traitement (l'interprétation, la description et l'analyse), au moment de la formulation éventuelle de nouvelles hypothèses dans la phase analyse et enfin au moment de la formulation et de la communication des conclusions.

Schéma 9 : Modélisation du caractère transversal de la validité.



*REPRESENTATION (CONCEPTIONS) DES APPRENTISSAGES.

Une investigation comprend différentes phases dont l'élaboration des instruments de recueil des informations. Dans la construction de ces outils, il est recommandé de veiller à être concret et réaliste (se référer constamment à la situation d'application des instruments). Dans cette problématique, une réflexion approfondie et d'ordre épistémologique sur la validation du processus de recueil des informations a été développée. Selon DE KETELE et ROEGIERS, cette validation doit permettre aux acteurs impliqués dans la recherche de s'assurer que les informations recueillies sont nécessaires, suffisantes et qu'elles reflètent bien la réalité. Ils ont formalisé cette idée dans la définition suivante de la validation du recueil d'informations : « *La validation du recueil d'informations est le processus par lequel le chercheur ou l'évaluateur s'assure que ce qu'il veut recueillir comme informations, les informations qu'il recueille réellement et la façon dont il les recueille servent adéquatement l'objectif de l'investigation (évaluation ou recherche)* », (Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996, p.195).

Ils ont aussi suggéré trois étapes dans lesquelles la validation doit se dérouler de façon chronologique et qui ont été résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20 : Les étapes de la validation du recueil d'informations.

Etape	But	Question que l'Investigateur se pose	Critère en jeu (relativement aux données)
1	Vérifier l'adéquation entre le type d'informations que l'on recueille et l'objectif de l'investigation.	Les informations que je veux recueillir sont-elles nécessaires, suffisantes et accessibles ?	La pertinence.
2	Vérifier la congruence entre les informations recueillies et celles que l'on dit collecter.	Les informations recueillies sont-elles bien les informations que je déclarais recueillir ?	La validité.
	Examiner si l'on pourrait reproduire les procédures	Les mêmes informations seraient-elles recueillies à un autre moment par le	

3	avec toutes les garanties de pouvoir considérer les nouvelles informations comme équivalentes aux précédentes.	même Investigateur, au même moment par un autre Investigateur, à un autre moment par un autre Investigateur ? EN D'AUTRES TERMES : Les résultats recueillis par deux procédures différentes seraient-elles suffisamment semblables ?	La fiabilité.
---	--	--	---------------

En ce qui concerne cette recherche, lorsque, dans les sites de formation continue ou de reprise des études on a procédé à l'interview des sujets d'études et à l'administration des questionnaires d'enquête, on était forcément confronté aux caractéristiques du recueil des informations que sont la pertinence, la validité et la fiabilité. La première question qui nous a interpellé a été celle de savoir si le discours produit par les enseignants en répondant à nos questions exprimait bien leurs conceptions à propos des apprentissages qu'ils font en situation de formation continue. Comme le préconisent DE KETELE et ROEGIERS, « *on peut se baser sur le principe de la triangulation d'une information pour asseoir sa validité. Ce principe consiste à dire qu'une information ne doit être prise en compte que si elle est issue de trois sources différentes et indépendantes* », (Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996, p.212). Mais Bernadette CHARLIER rétorque que « *cette règle ne s'applique pas dans une perspective constructiviste, puisqu'on considère qu'en étudiant les conceptions, le chercheur n'a pas pour but d'identifier, de mettre à jour une réalité qui existerait "quelque part" indépendamment du sujet, de la situation dans laquelle il se trouve et de son activité de production de sens. Il ne se justifie donc pas de "recouper" les informations recueillies avec d'autres informations recueillies à d'autres moments. Dans ce cas, on peut se baser sur la précision de l'objectif de l'entretien et sur la contextualisation de la situation d'entretien (RICHARD, BONNET, GHIGLIONE, 1990) pour s'assurer que le champ des représentations ou des conceptions à l'étude est couvert* », (Bernadette CHARLIER, 1998, p.144).

Dans les instruments d'investigation (guide d'entretien et questionnaire d'enquête) il a été tenté de faire cette précision et cette contextualisation

La validité et la fiabilité (de l'ensemble du travail d'ailleurs) restent soumises au regard critique des promoteurs, des accompagnateurs, des enseignants et formateurs (qui auront, peut-être, un jour l'occasion de prendre connaissance de ce travail) mais surtout au regard critique de la communauté scientifique.

Après ces multiples réflexions théoriques préliminaires, on s'est attelé au travail plus pratique : la collecte des informations à traiter, puis la description, l'interprétation et l'analyse des données recueillies.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBARELLO et al.(1995). *Pratiques et Méthodes de recherche en Sciences de l'Education*.

Paris. Armand COLIN.

BACHER, F. (1982). *Les enquêtes en psychologie*. Presses Universitaires de Lille.

BLANCHET, A. (1987). « *Interviewer* ». In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. et TROGNON, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Dunod , Paris.

CANARIO, R. et CORREA, J.A. (1999). « *Enseigner au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires* », dans « *Education et Société* », Revue internationale de Sociologie et de l'Education. 1999/2.

CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles. De Boeck. Université.

DE KETELE, J-M., et ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles –Paris. Ed. De Boeck et Ed.universitaires.

GLASER, B. et STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded theory. Strategies for qualitative ressearch*. New York. Aldine.

GHIGLIONE, R. (1987). « *Questionner* ». In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. et TROGNON, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Dunod, Paris.

HUBERMAN, A.M., et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.

LESSARD, Cl., GOYETTE, et BOUTIN (1997). « *La recherche qualitative, fondements et pratiques* », dans « *Méthodes en Sciences de l'Éducation* ». Bruxelles, De Boeck Université.

MARTON, F., DALL'ALBA, G. et BEATY, E. (1993). *Conceptions of learning. International Journal of Educational ressearch*. Pergamon Press.

MAROY, C. (1995). *L'analyse qualitative d'entretiens*. In ALBARELLO et al. *Pratiques et Méthodes de recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris, Armand COLIN.

MEVEL, J.P. (Dir.) (2009). Dictionnaire HACHETTE. Edition 2009, p.831, Paris CEDEX 15.

PARTY, L. (1981). « *La recherche-action face à la recherche sur le terrain* ». In ALLAL, L. et al. *Recherche-action. Interrogations et stratégies émergentes*. Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, N°26, 11-30.

PECHOU, D. (Dir.) (1992). Le Petit Larousse illustré, en couleurs, p.547. Paris CEDEX 06.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2^{ème} Edition.

ROBERT, P. (Dir.). (2000). Le nouveau Petit ROBERT de la langue française, 2000, p.1360. Paris.

VAN DER MAREN, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'Éducation*. Bruxelles –Paris. Ed. De Boeck et Ed.universitaires, 2^{ème} Edition.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 6 : LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES.

Dans ce chapitre 7, les objectifs spécifiques visés, entre autres sont :

- Pré tester les instruments pour faire émerger les conceptions chez quelques maîtres à propos des apprentissages qu'ils font en situation de formation continue ou de reprise des études ;
- Etudier, interpréter, analyser les conceptions mises à émergence à l'occasion du pré test ;
- Communiquer les résultats du pré test ;
- Collecter les données à l'échelle de l'échantillon.
- Etudier, interpréter, analyser les conceptions mises à émergence à l'échelle de l'échantillon ;
- Communiquer les résultats des analyses faites et les conclusions tirées.

6.1. Le pré test des instruments.

Nous avons pris la précaution d'essayer (pré test) les instruments élaborés sur quatre (04) sujets dans deux des sites d'investigation retenus (les circonscriptions scolaires de Rufisque 1 et de Guédiawaye). Avec chacun des sujets, il a été tenu un entretien de 90 mn environ. A la fin de chaque entrevue, un questionnaire d'enquête a été remis au sujet interviewé. Deux questionnaires, parmi les quatre remis à des maîtres, ont été récupérés. On a examiné Les réponses apportées par nos interlocuteurs aux questions aussi bien dans le guide d'entretien que dans le questionnaire d'enquête.

Cet examen amène à mentionner les aspects suivants rencontrés.

6.1.1. Les difficultés rencontrées dans la collecte des données.

Certaines difficultés ont été rencontrées dans cette phase : des difficultés liées au type d'observation choisi ; mais aussi des difficultés liées aux activités de collecte d'informations et aux contenus de nos instruments d'investigation (les questions de recherche).

6.1.1.1. Les difficultés liées à la méthode choisie et au type d'instrument.

Nous avons choisi une méthode de collecte indirecte consistant à s'adresser au sujet pour obtenir l'information recherchée. Il est évident que en répondant aux questions, le sujet intervient dans la production de l'information qui n'est pas ainsi prélevée directement et est réellement moins objective. En fait, ici, il y a deux intermédiaires entre l'information recherchée et l'information obtenue : le sujet à qui on demande de répondre et l'instrument constitué des questions à poser. Ce sont là deux sources de déformations et d'erreurs qu'il conviendra de contrôler pour que l'information apportée ne soit pas faussée volontairement ou non.

6.1.1.2. Les difficultés liées aux activités de collecte et aux contenus des instruments.

Entre autres, on a, par exemples, relevé les contraintes suivantes :

- saisir le moment opportun pour rencontrer un sujet qui devrait renoncer à participer, pendant le temps d'entretien, aux travaux d'ateliers et/ou à une plénière de la session de formation.
- L'enregistrement sur papier des discours des sujets : les interviews ont été faites sans dictaphone et on est conscient de n'avoir pas noté entièrement et textuellement les réponses des sujets ; en conséquence, on n'a pas pu éviter une perte d'information importante.
- Le temps d'entretien par sujet, relativement long, a obligé, à chaque descente sur un site, de se limiter à deux sujets. C'est là une difficulté majeure qui pourrait obliger à consacrer deux années scolaires à interviewer des sujets dans la mesure où le nombre de sessions de formation continue des enseignants par circonscription scolaire et par an ne dépasse pas en général deux à trois.
- L'incompréhension de certaines questions par certains sujets est également une contrainte. En effet, le souci de diversifier nos cibles pour tenir compte, chez les sujets, des profils, des statuts (fonctionnaire, non fonctionnaire), des qualifications (titulaires ou non de diplômes professionnels), des aspirations (au changement ou non), etc, ce souci donc a amené à

comprendre dans l'échantillon des Instituteurs adjoints, des Instituteurs ordinaires, des Volontaires de l'Education (V.E), des Maîtres contractuels (M.C). Or, parmi les V.E et les M.C en particulier, certains ont un niveau d'études faible (la fin du cycle moyen seulement), d'autres sont restés pendant des années dans l'informel et sans étudier avant d'entrer dans l'enseignement.

- Le nombre important de questions dans nos instruments . Ce nombre important fait craindre, s'il était maintenu, un très grand nombre de pages par sujet à la transcription des discours enregistrés à l'occasion des entretiens.

6.1.2. Codage des données collectées en prétest.

Nous avons procédé au codage des données collectées dans un tableau à deux colonnes (voir plus loin). A ce propos, on s'est inspiré de Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENOUT (1995, pp 106 0 111), dans la théorie de la « *construction du modèle d'analyse* » qu'ils ont développée. Dans leur développement, ils ont pris, entre autres, l'exemple de l'étude « du suicide et du taux de suicide » faite par DURKHEIM (1901), à partir de l'examen de la « cohésion sociale ». DURKHEIM a considéré des catégories (ou dimensions), comme « la cohésion religieuse », « la cohésion familiale », etc. Il a également défini des indicateurs comme « la place du libre examen », « l'importance numérique du clergé », etc., pour opérationnaliser les dimensions.

De la même manière, on va assimiler les catégories (les composantes de l'apprentissage) à des dimensions (D1, D2, ...) et les conceptions à propos de ces dimensions à des indicateurs.

Par exemple, les objectifs d'apprentissages dans les études reprises en formation continue ou dans l'enseignement supérieur constituent une dimension des apprentissages faits (ou à faire) par un enseignant en reprise d'études. Par rapport à cette dimension, ont été décrits les trois indicateurs suivants :

- Les objectifs d'apprentissages perçus (par le maître) dans les études reprises ;
- Ce que devraient être les objectifs d'apprentissages dans les études reprises, selon le sujet ;

- L'adéquation des objectifs d'apprentissages par rapport aux attentes du sujet.

D'autres dimensions sont constituées par les contenus d'apprentissages, la certification par un diplôme des apprentissages et de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans la reprise des études. Ainsi, on a les quatre dimensions suivantes dont chacune est déclinée en plusieurs indicateurs.

D1 : C'est les objectifs d'apprentissages dans la situation de reprise des études. Il peut s'agir :

- ⇒ de l'objectif déclaré par les concepteurs du dispositif de formation, du plan de formation, des contenus, des stratégies de mise en œuvre des activités de formation, des modalités et des critères d'évaluation de la formation ;
- ⇒ ou de l'objectif déclaré par les concepteurs des programmes d'études ;
- ⇒ ou de l'objectif perçu par les formés eux-mêmes dès l'entame des activités, ou à mi-parcours.

D2 : Ce sont les contenus d'apprentissages dans les études reprises en formation continue ou dans l'enseignement supérieur. Une formation ne tourne pas à vide. Elle se fait avec des contenus académiques théoriques (mais susceptibles d'éclairer la pratique des formés), contenus tendant à renforcer les connaissances, la culture générale des formés. Elle peut se faire avec des contenus pratiques, lorsqu'on vise à renforcer les capacités et les compétences des formés (en somme leur aptitude pédagogique, leur qualification). Elle peut se faire par une alternance entre la théorie et la pratique.

D3 : Cette dimension touche à la certification des apprentissages faits dans les études reprises. Une Formation continue peut être (ou ne pas être) sanctionnée par un certificat, une attestation, qui la valorise et qu'un formé peut présenter pour appuyer une demande sociale, enrichir un C.V, etc. La certification peut être décidée par une Autorité supérieure ou prévue par les responsables de la formation. Elle peut être demandée ou simplement souhaitée par les bénéficiaires de la formation. Elle peut être décernée sur la base d'une évaluation certificative satisfaisante de la formation, ou sur la base d'une simple participation (même irrégulière) à la formation. Force est de constater

qu'aujourd'hui la certification est de plus en plus demandée par beaucoup de bénéficiaires de formation.

D4 : Cette dimension, c'est, ici, l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans la reprise des études.

Selon :

- ⇒ les modalités choisies pour la prise en main des bénéficiaires d'une formation (séminaire, mise en position de stage, etc.) ;
- ⇒ les stratégies arrêtées pour dérouler les activités de formation (mise en situation, plénière, ...)
- ⇒ la relation pédagogique privilégiée (relation verticale ou interactions formateur / formés, relation horizontale ou interactions formés / formés) ;
- ⇒ le type de contrat didactique ;
- ⇒ la tournure imprimée à la formation (théorique seulement ou pratique seulement ou encore alternance entre la théorie et la pratique) ;
- ⇒ l'approche appliquée (behaviourisme, constructivisme, socio-constructivisme) ;
- ⇒ la démarche, les méthodes, les techniques, les processus et les procédures employés par les formateurs (méthodes actives, méthodes expositives, utilisations des techniques d'animation) ;
- ⇒ la nature des contenus à enseigner, etc. ;

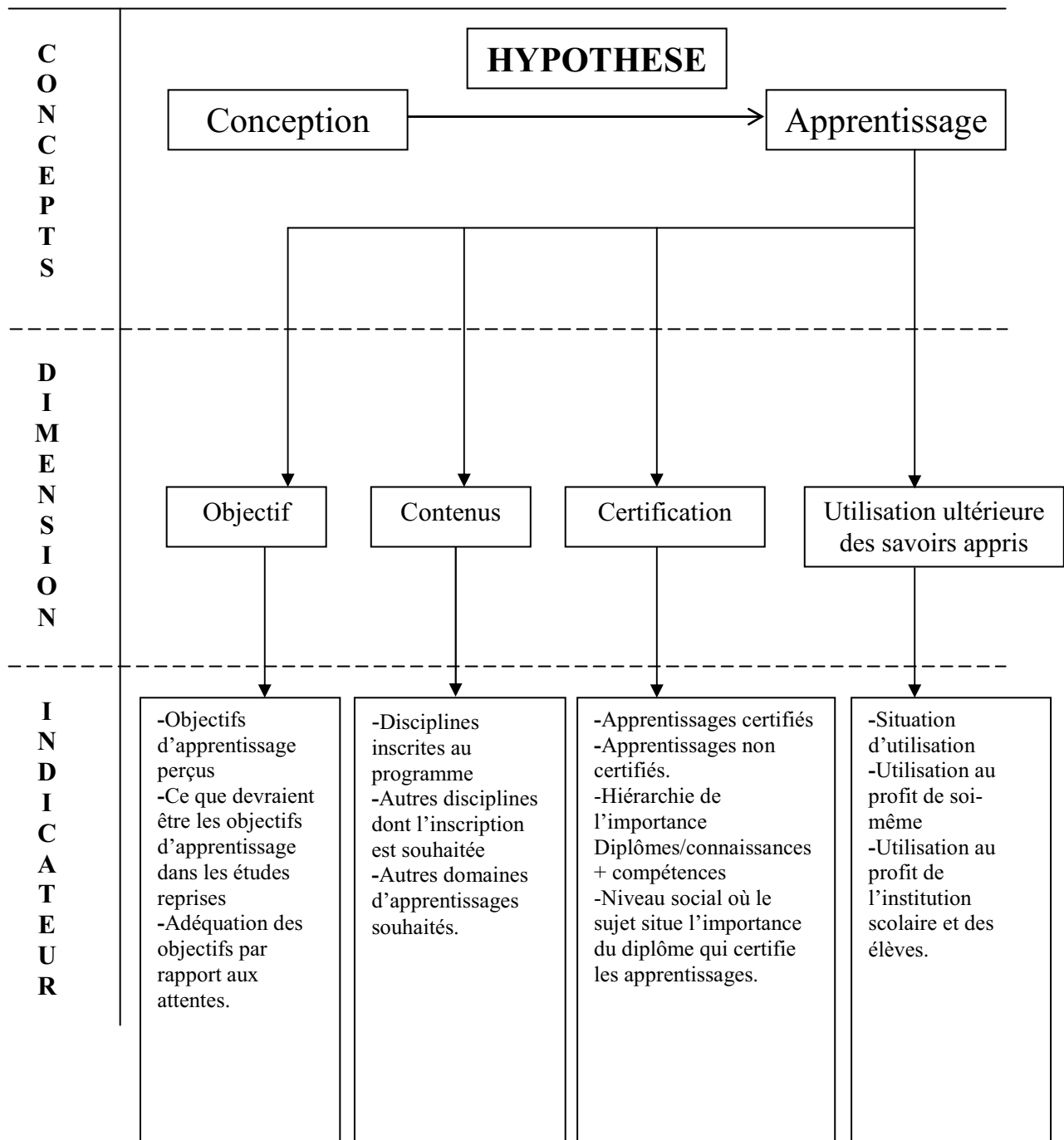
le formé peut assister à une simple transmission de connaissances (acquisition de savoirs) ou participer à la construction de ses savoirs.

Quels que soient les stratégies, les approches, la démarche, les méthodes, les processus, les procédures, etc., conduisant à l'acquisition ou à la construction des savoirs, le formé a forcément une vision des fins auxquelles il va utiliser ultérieurement ces savoirs. Cette vision est à questionner.

Pour terminer ce développement à travers lequel nous avons tenté d'explicitier les catégories (que nous appelons dimensions), une schématisation, une modélisation est, ci-dessous, proposée.

Schématiquement, les relations entre concepts, dimensions et indicateurs peuvent être représentées comme suit :

Schéma 10 : Modélisation des relations entre concepts, catégories (ou dimensions) et indicateurs.



Le codage des données collectées figure dans le **tableau synoptique 21, en ANNEXE 1** à la page 337 et l'analyse des informations codées est faite au point 6.1.3. ci-dessous.

6. 1.3. Les tendances dans les résultats enregistrés au pré test.

Des réponses des sujets interrogés, il se dégage que les formes de convocation les plus courantes sont celles indirectes et surtout par l'intermédiaire d'une tierce personne (le Directeur d'école en général) ; de cette façon, l'objectif de la session de formation continue est souvent annoncé à l'entame des activités, au lieu d'être formulé et consigné sur des convocations rédigées et envoyées aux concernés bien avant le début des rencontres.

D'autre part, dès la mise à la connaissance des participants du programme de formation (ou à mi-parcours), les maîtres perçoivent en général l'objectif assigné à la session. Avec une nuance dans la formulation, l'objectif perçu par les sujets présents est le même : ici, ils ont tous perçu que l'objectif qui était poursuivi à travers les activités de formation visait à renforcer les compétences des maîtres en didactiques du Français et des Mathématiques pour les rendre capables de mettre en œuvre **une pédagogie centrée sur le développement des compétences chez les élèves**, et ceci conformément à l'option faite par les Décideurs au niveau de l'Institution d'instaurer l'Approche Par les Compétences (A.P.C) dans le cadre de l'implantation du Curriculum de l'Education de Base (C.E.B). Ils estiment de manière générale qu'il y a recoupement entre objectif déclaré et objectif perçu et que cet objectif est proche de leurs attentes qui pourraient se traduire par un enrichissement découlant des échanges avec les collègues et des apports des Formateurs. Cet enrichissement permettrait une amélioration de la pratique d'enseignement. On note aussi une cohérence chez le sujet 3 qui déclare que l'objectif n'a pas été proche de ses attentes ; mais au contraire, dans la mesure où, selon lui, en réalité, les formes d'enseignement et d'évaluation restent les mêmes alors qu'on implante une innovation (mise à l'essai du C.E.B dans les classes).

Par rapport à la motivation que l'objectif de la session de formation continue devrait créer chez les bénéficiaires, une cohérence se remarque chez les sujets 2 et 4 qui ont dit que l'objectif a été proche de leurs attentes et a créé chez eux une motivation dans la participation à la formation.

Ce qui a motivé le sujet 2, c'est la perspective, qu'il a perçu dès le départ, de renforcement de ses connaissances antérieures et d'aide à l'amélioration de sa pratique d'enseignement. Pour le sujet 4,

sa motivation découle du fait que l'objectif a rencontré ses attentes. Le sujet 1 a exprimé une absence de motivation chez lui après avoir dit que l'objectif de la session de formation répondait à ses attentes. Le sujet 3 a signalé des attentes de sa part non comblées et en même temps a trouvé une motivation personnelle (peut-être dans la formation de manière générale) en raison de la volonté qui est la sienne d'encadrer efficacement ses adjoints quand il gagnera un poste de Direction d'école élémentaire.

La tendance donc est que les maîtres conçoivent que l'objectif de la formation doit être motivant. Cette perception est fondamentale.

En effet, dans un article intitulé : « La motivation scolaire...faites- en votre affaire ! », Marie LAVOIE, Jacinthe LAJOIE et Alain NOGUE estiment que la motivation d'un apprenant dans ses activités d'apprentissage « reposent sur trois systèmes des perceptions :

- *la perception de la valeur de la tâche ;*
- *la perception de l'exigence de la tâche ;*
- *la perception de la contrôlabilité de la réalisation de la tâche », (Marie LAVOIE, Jacinthe LAJOIE et Alain NOGUE, 1999, p. 6).*

Par rapport au premier, ils disent que la tâche proposée à l'apprenant doit essentiellement présenter aux yeux de celui-ci une certaine importance ou une utilité pour qu'il y adhère pleinement. Car, dès que l'apprenant est en face d'une tâche, une question vient à son esprit quant à la finalité (donc au but, à l'objectif) de la tâche « pourquoi ferai-je cette tâche ? ». Ils ajoutent que la valeur de la tâche (qui peut susciter la motivation de l'apprenant) « n'est pas déterminée par le fait qu'elle est plaisante ou non, mais bien en fonction des retombées cognitives, affectives et sociales que sa réalisation peut avoir. » Cela pose la problématique de l'explicitation aux yeux d'un apprenant de l'objectif et de la signification des activités d'apprentissage qu'on lui propose. La reconnaissance de cette signification par l'apprenant peut l'amener à accorder de l'importance aux activités et peut l'inciter à s'y engager plus aisément avec une volonté de participation déterminante et un niveau de motivation plus élevé.

Ils déduisent de cette analyse qu'« *il faut chercher à amener l'apprenant à reconnaître la valeur de la tâche dans son parcours d'apprentissage ou par rapport à ses champs d'intérêt* ».

Après avoir analysé les trois systèmes, les auteurs sont allés plus loin en évoquant des initiatives que le Formateur (ou celui qui dispenser les enseignements dans la reprise des études) peut prendre et qui favorisent la motivation.

Parmi ces initiatives, déterminantes dans les perceptions des apprenants, il y a que, au moment de la planification des activités d'apprentissages, il devra, entre autres :

- ⇒ déterminer les besoins des apprenants ;
- ⇒ définir l'utilité de l'objet d'apprentissage et les possibilités de transfert.

Par rapport à cela, il faut dire que la précision de l'objectif peut permettre de dégager l'utilité de l'objet d'apprentissage.

Nous avons tenté de faire émerger les conceptions chez les sujets sur les contenus de formation.

Les sujets interrogés ont perçu que les contenus de formation ont porté sur la didactique des disciplines (Français et Mathématiques). Cependant, le Sujet 2 et le Sujet 4 estiment que les contenus de formation pouvaient toucher aussi aux disciplines (la mesure en Mathématiques pour le sujet 2, des connaissances académiques, scientifiques, pour le Sujet 4). Sur la question de savoir si les contenus sont proches des attentes des sujets, les opinions sont partagées. Pour le Sujet 1, les contenus sont proches des attentes. Donc, très certainement, des contenus portant sur la pratique de classe obéissent à sa conception de la formation continue. Le Sujet 2 a une vision différente : les contenus n'ont pas répondu à ses attentes.

Le sujet 3 a une vision ambivalente : les contenus répondent à ses attentes (certainement parce qu'ils sont relatifs à la pratique de classe), mais ne répondent pas entièrement à ses attentes parce que « ces contenus invitent à abandonner ce que l'on a toujours fait » et il conçoit alors qu'il y a risque d'échec.

Le Sujet 4 est resté silencieux sur la question.

Un autre item est de savoir si les contenus ont été éloignés des attentes. Les Sujets 1, 2 et 3 ont répondu OUI (avec le OUI, MAIS... du Sujet 3). On note ici un semblant de contradiction. En effet, les Sujets, (surtout le Sujet 1 et le Sujet 3), après avoir dit que les contenus sont proches de leurs attentes, répondent ensuite que les contenus sont éloignés de leurs attentes. Mais les explications qu'ils donnent montrent qu'ils ne sont pas en contradiction avec eux-mêmes. En effet, c'est la non identification des besoins de formation des bénéficiaires, le fait de ne pas tenir compte des préférences, les difficultés de transfert, l'absence d'information, à l'avance, sur l'objectif et les contenus de formation qui ont amené à dire que les contenus sont éloignés des attentes. La morale est que ces questions sont à régler par les formateurs avant l'ouverture des sessions si on veut que celles-ci soient utiles aux bénéficiaires. En fait, il s'agit d'essayer de concilier les démarches de formation avec les conceptions des formés.

Par ailleurs, il a été demandé aux sujets interrogés si la formation devait (ou non) porter sur les disciplines/matières ? Les sujets S 1, S 3 et S 4 le conçoivent, même si le Sujet 3 estime que la mise à disposition de document est mieux indiquée. Comme raison de la préférence le sujet 1 et le sujet 2 évoquent les difficultés que renferment les disciplines (ou la didactique des disciplines).

Le sujet 4 conçoit lui une formation portant sur les disciplines car sa préoccupation est de se présenter à des concours avec le souhait évident de réussir.

Nous avons aussi cherché à mettre à émergence la vision des sujets d'une formation certifiée et de l'utilité d'une certification. Les quatre sujets interrogés disent qu'une remise d'attestation de participation n'a pas été prévue et encore moins effectuée.

Malgré tout, les Sujets 1 et 2 ont exprimé le souhait qu'une attestation soit remise à chaque participant car il faudrait qu'il y ait « des traces de la participation à une formation continue, quelle qu'elle soit ». Le Sujet 3 n'exprime pas le même souhait que les Sujets 1 et 2. Il estime simplement que le plus essentiel est l'élaboration d' « *une synthèse des acquis de la formation, acquis que des enseignants qui viendront après pourraient utiliser pour se mettre à niveau (Exemple : des fiches modèles de leçon)* ». Le Sujet 4 a répondu dubitativement : il dit OUI et NON à la fois. Par rapport

au fait qu'il n'exprime pas le souhait, il dit qu'il « *n'en voit pas l'utilité ; que ce qui est important ce sont les acquis, ce que l'on retient pour la pratique d'enseignement en classe* ».

On note une cohérence dans les sentiments des sujets pour la suite. En effet, les Sujets 1 et 2 conçoivent une remise de diplôme sur la base d'une simple participation, tandis que les Sujets 3 et 4 sont restés silencieux sur la question.

Plus loin encore, les Sujets 1 et 2 conçoivent aussi une remise de diplôme après un examen avec possibilité d'admission ou d'échec. Car, selon eux, l'examen est « *nécessaire pour l'octroi d'une Attestation, mais aussi pour l'évaluation des compétences acquises en formation et pour l'identification de lacunes à combler au niveau des bénéficiaires de la formation continue* » ; selon eux toujours, « *cet examen obligerait chaque formé à prendre la formation au sérieux* ». Les sujets 3 et 4 sont encore restés silencieux sur cette question. S'agissant de l'utilité d'une Attestation de formation, pour le Sujet 1 « *ça peut enrichir le CV et la carrière, c'est-à-dire le parcours professionnel* ». Pour le Sujet 2, « *ça peut être une source de motivation à la participation* ».

Le Sujet 3 s'est muré toujours dans son silence. Le Sujet 4 estime qu'une remise d'Attestation sur la base d'une simple participation, il n'en voit pas l'utilité.

Mieux, sauf le Sujet 1 qui estime insuffisante une simple notification, tous les autres Sujets interrogés conçoivent qu'à défaut d'attester la formation subie, on devrait au moins la notifier.

Enfin, pour ce qui est d'une formation suivie mais non attestée, le Sujet 1 estime qu'« *une telle situation ne montre pas tout le sérieux qu'on a mis dans la participation ; que dans ce cas, les attentes sont sans réponses* ». Le Sujet 2 pense que « *même en l'absence d'Attestation ou de notification, il y a l'importance des acquisitions faites pendant la session* ». Les Sujets 2 et 3 sont restés sans réponse.

Il faut donc retenir que les Sujets interrogés conçoivent pour l'essentiel qu'une formation continue doit être attestée. L'utilité de l'Attestation est qu'elle peut motiver la participation, elle peut enrichir un CV, elle peut être donnée en exemple à ses propres enfants. Pour l'enrichissement du

CV, il est courant d'observer dans des dossiers de demande de poste, de formation ou de bourses pour continuer les études, la présence de telles attestations qui peuvent donner un avantage, faire la différence et permettre ainsi au détenteur de gagner le poste, d'obtenir une offre de formation ou de bourse entraînant une promotion pour l'intéressé.

6.2. La collecte des données à l'échelle de l'échantillon et le traitement des informations.

6.2.1. Utilisation du dispositif alternatif ou la réorientation des activités d'investigation.

Nous avons prévu un dispositif de recherche et un dispositif alternatif. La formulation du sujet de recherche me permet de travailler dans l'un ou l'autre dispositif.

En effet, pour rappel, le sujet est ainsi intitulé : « **Analyse des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants de l'élémentaire en reprise d'études** ».

Devant la tenue irrégulière, de moins en moins fréquente, des sessions de formation continue des maîtres sur le terrain, et devant l'impératif de terminer cette thèse dans les délais académiques réglementaires, on a décidé de recourir à un dispositif alternatif en menant la recherche sur des enseignants titulaires en situation de reprises d'études dans trois facultés de l'UCAD : la FASTEF, la FST et la FLSH. Ces enseignants reprennent les études dans ces facultés à la suite d'une réussite à un concours : CREI et Probatoire au CREI (FASTEF) ; N.I (FST et FLSH). Les questionnaires d'enquête ont été remis à un échantillon de quatre vingt six (86) sujets en renonçant aux entretiens.

LES ENSEIGNANTS TITULAIRES EN SITUATION DE REPRISE D'ETUDES.

Au Sénégal, il existe plusieurs Ecoles qui recrutent par voie de concours, des enseignants qui remplissent certaines conditions

- être titulaire d'un diplôme professionnel (CAP, CAEPS) ou bien d'un diplôme académique et d'un diplôme professionnel (BACC. +CAECEM, LICENCE +CAEM, MAITRISE +CAP ou CAESP) ;

- avoir au moins cinq (5) ans d'ancienneté comme titulaire de classe.

Parmi ces Ecoles, on peut citer : l'Ecole Normale Supérieure (devenue depuis 2008 la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation : FASTEUF), l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée : ENEA, le Centre de Formation et de Perfectionnement Administratif : CFPEA (aujourd'hui supprimé), l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature : ENAM, etc.

L'exemple de la FASTEUF permet de montrer que chaque année, ce sont des milliers d'enseignants titulaires qui se présentent aux concours professionnels d'entrée.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES NORMALIENS INSTITUTEURS

Il est organisé, à deux niveaux, par la Section F1 qui regroupe les Départements de formation des Professeurs.

LE PREMIER NIVEAU (1^{er} CYCLE DE L'UNIVERSITE) : les candidats sont des Instituteurs désirant entrer au premier cycle de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH) ou au premier cycle de la Faculté des Sciences et Techniques (FST) de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD).

- **CONDITIONS EXIGEES:** Etre un Instituteur titulaire ; Avoir le Baccalauréat et le CAP.

- QUELQUES DONNEE STATISTIQUES POUR LES TROIS DERNIERES ANNEES

Tableau 22 : Données statistiques sur le concours de recrutement des N.I (1^{er} Cycle).

Départ	MATH			SVT			PC			HG			LM			ANGL			ALLEMAN			PHILO			LANG-ROM		
	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%
2007	11	1	9	0	13	0	4	1	25	63	2	3,1	117	12	10,2	32	6	18,7	0	0	0	89	8	8,9	11	1	9
2008	11	1	9	1	19	5,2	4	1	25	25	2	8	79	13	16,4	11	2	18,1	0	0	0	48	6	13	8	2	25
2009	13	1	7,6	1	17	5,8	4	1	25	30	2	6,6	102	12	11,76	13	1	7,6	1	0	0	52	5	10	6	1	17

SOURCE : Service de la Scolarité / FASTEF : Mars 2010.

LE DEUXIEME NIVEAU (2^{ème} CYCLE DE L'UNIVERSITE) : les candidats sont des Instituteurs titulaires d'un DUEL 2 ou d'un DUES 2

désirant entrer dans les deuxièmes cycles des mêmes facultés citées plus haut.

- **CONDITIONS EXIGEES:** Etre un Instituteur titulaire ; Avoir le DUEL 2 ou le DUES 2 et le CAP.

- **QUELQUES DONNEES STATISTIQUES POUR LES TROIS DERNIERES ANNEES**

Tableau 23 : Données statistiques sur le concours de recrutement des N.I (2^{ème} Cycle).

Départ	MATH		SVT		PC		HG		LM		ANGL		ALLEMAND		PHILO		LANG- ROM																			
	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%	NB.CA	AD	%																		
2007	0	0	0	1	0	0	2	0	8	1	12,5	5	0	0	6	5	8,33	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
2008	0	0	0	2	0	0	3	1	6	1	16,6	6	2	33,3	8	4	50	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
2009	0	0	0	0	0	0	3	0	2	0	0	12	1	8,33	12	6	50	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

SOURCE: Service de la Scolarité / FASTEF : Mars 2010.

CONCOURS DE RECRUTEMENT DES CORPS D'ENCADREMENT ET CONTROLE

Ils sont organisés par la Section F2 qui regroupe les Départements F2A et F2B respectivement de la filière Probatoire à l'Inspectorat et Conseillers Pédagogiques et de la filière Inspectorat de l'Education préscolaire et de l'Enseignement élémentaire.

CONDITIONS EXIGEES

- Filière Probatoire à l'Inspectorat :

- Etre un Instituteur titulaire du CAP ou un Educateur du préscolaire titulaire du CAEPS ;
- Avoir une ancienneté de cinq (5) ans au moins comme titulaire de classe ou de section.

- Filière Inspectorat

- Etre titulaire du Baccalauréat et du CAECEM ou bien de la Licence et du CAEM ou bien encore de la Maîtrise et du CAP ou du CAEPS ;
- Avoir une ancienneté de cinq (5) ans au moins comme Instituteur titulaire de classe ou comme Educateur du préscolaire titulaire de section ou bien comme Professeur titulaire de classe.

- QUELQUES DONNEES STATISTIQUES POUR LES CINQ DERNIERES ANNEES

Tableau 24 : Données statistiques sur les concours de recrutement en Section F 2 / FASTEF.

Département	F ₂ A			F ₂ B		
	NB.CAND	NB. ADMIS	%	NB.CAND	NB. ADMIS	%
Année						
2005	1127	24	2.12	177	19	10.73
2006	1317	29	2.20	163	18	11.04
2007	1339	36	2.68	161	21	13.04
2008	922	29	3.14	120	16	13.33
2009	1452	31	2.13	195	31	15.89

SOURCE : Départements F2A et F2B / FASTEF : Mars 2010.

Ce qu'il faut préciser, c'est que le nombre d'admis dans les filières de la Section F2 correspond (à peu près) au quota fixé par le Ministère de l'Education qui autorise l'ouverture des concours. Mais, ces trois dernières années, le nombre d'admis est en deçà du quota du Ministère de l'Education qui demande de recruter jusqu'à concurrence de cent (100) candidats, ce que ni les capacités d'accueil ni les notes obtenues par les candidats ne permettent d'atteindre.

Les faibles quotas et la non limitation du nombre de possibilités de se présenter font que beaucoup de candidats se présentent plusieurs fois à un même concours. D'autres se présentent parfois à plusieurs concours la même année.

Les candidatures répétées, les candidatures multiples, les nombres élevés de candidats par rapport aux nombres de places réservées et les faibles pourcentages de réussite qui en découlent (**2.45%** en moyenne pour la filière probatoire à l'inspectorat et **12.8%** en moyenne pour la filière inspectorat), tous ces faits confirment, au besoin l'engouement des enseignants pour la reprise des études déjà évoqué.

La même analyse peut être faite au niveau des concours des Normaliens Instituteurs pour l'entrée en première année ou en année de Licence de la FLSH ou de la FST. Pour ces concours, les pourcentages de réussite sont également faibles (**11, 92 %** en moyenne pour l'entrée au 1^{er} Cycle universitaire des N.I et **7, 23 %** pour l'entrée au 2^{ème} Cycle universitaire des N.I).

6.2.2. Le dispositif alternatif.

- Les sites de recherches (collecte de données) : ce sont certaines Facultés de l'UCAD comme la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), la Faculté des Sciences et Techniques (FST) et la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH).
- Les Sujets d'études : des enseignants titulaires admis dans ces Facultés par voie de concours professionnels.
- La démarche de collecte d'informations: les sujets d'études ont été trouvés sur les sites où ils mènent les études qu'ils poursuivent actuellement; on a remis à chacun d'eux un questionnaire

- d'enquête et on leur a accordé un délai de remplissage. Les questionnaires remplis et ramassés ont été examinés. A la lumière de cet examen, nous avons pu apprécier la cohérence dans les réponses. Ainsi, les réponses qui paraissaient un tant soit peu fiables ont été, dans le cadre du traitement des données collectées, étudiées, examinées, et ont fait l'objet d'une interprétation et d'une analyse qualitative objective.

Voilà donc, de manière résumée, la stratégie, la démarche suivie pour collecter et traiter les données dans le cadre de nos recherches doctorales et au niveau de notre dispositif alternatif.

6.2.3. La posture épistémologique.

Le chercheur en sciences exactes (Mathématiques) ou en sciences expérimentales (Sciences de la Vie et de la Terre, Sciences Physiques, etc.) a généralement une posture dans laquelle il existe une distance entre lui et son objet d'étude.

Pour le chercheur en Sciences sociales par contre, sa posture est cosubstancielle de son objet d'étude. Ainsi la distance entre le chercheur et l'objet d'étude n'est pas évidente. C'est au Chercheur lui-même de créer cette distance pour que sa posture épistémologique puisse être en adéquation avec la rigueur et l'objectivité scientifiques lui permettant d'objectiver le social. Formateur à la FASTEF, on devait collecter des données auprès de sujets dont certains sont des stagiaires de notre Département. Il y avait là des risques de biais. Les informations qu'on désirait recueillir ne pouvaient être détachées de l'univers social qu'on questionne dans cette étude pour le comprendre, l'interpréter et l'expliquer. Pour certains théoriciens des sciences sociales, la connaissance scientifique est la résultante d'une construction sociale et historique. Cette construction est le produit d'une part de la conception du chercheur, et de l'autre, de celle du sujet d'étude. Nous pensons, comme Norbert ELIAS, que le chercheur en sciences sociales est écartelé entre engagement et distanciation : engagement dans la mesure où le chercheur est impliqué dans les relations dont il doit rendre compte ; et distanciation, car la décentration du chercheur en tant

que distance intellectuelle par rapport à lui-même et par rapport à son objet d'étude devient indispensable pour objectiver le social.

Toute cette réflexion a amené à reconsidérer l'utilisation des instruments d'investigation, c'est-à-dire le guide d'entretien et le questionnaire d'enquête déjà construits, présentés, prétestés et corrigés. Le fait que certains des sujets d'étude soient en même temps des stagiaires de notre département (comme déjà signalé plus haut) et la nécessité de distanciation ont poussé à décider de renoncer aux entretiens. Alors, pour tenter de faire la mise à émergence des conceptions chez les enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation de reprise des études, on a opté pour la technique du questionnaire d'enquête. Deux préoccupations nous ont amené à faire cette option :

- Minimiser les risques de biais : en effet, la communication indirecte au moyen du questionnaire peut permettre aux enseignants de se sentir plus libre et de répondre de façon plus objective à nos questions.
- Délimiter la nature des discours produits par les sujets sur les apprentissages qu'ils font en situation de reprise des études (les sujets interrogés ont-ils des discours de même nature ou des discours de nature différente ?).

Ainsi, sur la base de notre option, nous nous sommes contentés de distribuer les questionnaires d'enquête et de traiter les informations que cet instrument a permis de collecter.

6.2.4. La distribution des questionnaires d'enquête et la récupération des documents remplis.

Le tableau ci-dessous permet de faire le point sur les opérations de collecte :

Tableau 25 : Distribution et récupération des questionnaires d'enquête.

SUJETS	Nombre de questionnaires distribués.	Nombre de questionnaires récupérés	% de récupération
Les étudiants en filière probatoire de la Section F2 de FASTEF	56	49	87,5
Les étudiants Normaliens Instituteurs (NI) dans des Facultés de l'UCAD	30	6	20
TOTAUX	86	55	64

On a choisi les 86 sujets qui ont reçu le questionnaire non pas à partir d'une technique d'échantillonnage pour garantir la représentativité, mais sur la base de composantes caractéristiques de la population (formation initiale, statut professionnel, niveau d'exercice des activités professionnelles, niveau de rémunération, etc.).

6.3. Le traitement des données collectées.

Les conceptions chez les enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation de reprise des études, mises à émergence grâce aux questionnaires d'enquête, ont été étudiées à la lumière des conceptions des apprentissages développées par des spécialistes des Sciences sociales.

Les conceptions des apprentissages développées par des spécialistes des Sciences sociales.

Différentes conceptions des apprentissages, chez des sujets en situation d'études, ont été formalisées par des spécialistes des Sciences sociales. Ces spécialistes peuvent être considérés comme des experts en recherche. En effet, leurs travaux ont pour but de produire des connaissances dont on peut tenir compte dans des situations de formation continues et/ou d'études offertes à des enseignants ou dans des situations de gestion de personnels enseignants.

Nous avons fait, dans la partie théorique de la thèse, une revue de la littérature. Dans la littérature, il est possible de repérer quelles sont les grandes théories d'experts et les conceptions qui les soutiennent. Chaque théorie d'expert peut être examinée à l'aide des catégories suivantes :

- La manière dont les objectifs d'une formation continue ou des études entreprises sont conçus par les bénéficiaires;
- La façon dont les savoirs que les apprenants doivent acquérir sont conçus par ces apprenants-mêmes;
- Les perspectives d'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en situation de reprise des études par les bénéficiaires.

Le travail d'investigation théorique a permis de découvrir deux grandes approches conceptuelles des apprentissages :

- l'approche objectiviste des phénoménographes : elle ne prend en compte ni le sujet, ni la dynamique de relation avec l'environnement ; elle considère les conceptions comme des entités objectivables et représentables par des catégories.
- l'approche constructiviste: elle prend en compte le sujet et la dynamique de sa relation avec l'environnement. Ici deux études au moins peuvent être citées : une étude phénoménologique (GIORGI, 1985) et une étude biographique (AUMONT et MESNIER, 1993). Elles portent sur les conceptions à propos des apprentissages chez l'adulte en situation de vie. Dans ces études, les conceptions sur les apprentissages ne sont pas réparties en catégories.

On a essayé de résumer les principales conclusions de ces deux grandes approches conceptuelles des apprentissages dans le tableau ci-dessous.

Tableau 26 : Récapitulation des typologies de conceptions en approche objectiviste et en approche constructiviste.

CATEGORIES	APPROCHES / AUTEURS			
	Approche objectiviste	Quelques auteurs marquants	Approche constructiviste	Quelques auteurs marquants
Conception des buts à réaliser (les objectifs poursuivis dans les études).	Créer la motivation (de l'apprenant) à l'égard de l'activité d'apprentissage.	- Saljö (1979) ; - Bourgeois (1984) ; - Rossum et Schenk (1984) ;	Selon l'étude phénoménologique, la conception s'inscrit globalement dans un projet de développement personnel dans lequel l'adulte donne du sens à l'apprentissage, reconnaît une signification à une expérience de vie. Dans la réalisation du projet, l'adulte conçoit son apprentissage comme une capacité de “comprendre, voir quelque chose de manière différente, changer comme personne” :	- Giorgi (1985) : approche phénoménologique. - Aumont et Mesnier (1993) : approche biographique.
Conception des objets d'apprentissage (les contenus des études).	- Une augmentation qualitative de connaissances. - Comprendre.	- Martin et Ramsden (1987) ; - Marton et al. (1993).		
Conception de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis	- Mémoriser et reproduire. - Appliquer.			
Conception à propos du développement personnel de soi-même.	- Voir quelque chose de manière différente. - Changer comme personne.			

			<p>Selon l'étude biographique, l'acte d'apprendre est constituée de deux composantes :</p> <p>“entreprendre et chercher”. Pour les auteurs, le sujet qui apprend dans une expérience de vie est le sujet global, parce qu'à la fois biologique, affectif, cognitif et social. Il construit ses connaissances dans l'interaction avec ses pairs et ses formateurs.</p> <p>Les conceptions sur les apprentissages dans cette étude recourent également les conceptions supérieures de la typologie de Marton et al. : “comprendre, voir quelque chose de manière différente, changer comme personne”.</p>	
--	--	--	---	--

A l'instar de Stéphane BRAU-ANTONY (2001, p.100) on a fait recours à un traitement consistant à opérer des tris parmi les réponses apportées par les sujets interrogés. Ces tris ont permis de réaliser un classement à partir d'un critère : une logique de réponse à l'ensemble des questions posées qui laisse découvrir « **le côté où se situent les conceptions chez le sujets sur ses propres apprentissages dans les études reprises** ». Ainsi, avons constitué des groupes ou des classes dans lesquelles les conceptions des sujets mises à émergence sont très proches (pour ne pas dire identiques).

Pour chaque classe, sont indiqués :

- Le rang de classement selon que les conceptions se situent :
 - au plus près des préoccupations de carrière professionnelle (ou de développement personnel);
 - au plus près de la pratique d'enseignement ;
 - au plus près des préoccupations de carrière professionnelle pour certaines et au plus près de la pratique d'enseignement pour d'autres (conceptions dialectiques).
- Le pourcentage des sujets (dont les conceptions sont dans la même tendance) par rapport au nombre total de sujets interrogés et dont les réponses sont considérées comme recevables.

La variation des conceptions selon les enseignants a été notée dans plusieurs études dont les théories d'experts rapportées en revue de la littérature. Elle a été plus clairement affirmée par Stéphane BRAU-ANTONY (2001, p. 94). Mais, malgré cette variation, on peut noter, au regard des réponses apportées par plusieurs sujets interrogés, qu'il y a des conceptions partagées. C'est ce constat qui a amené à définir des groupes ou des classes laissant apparaître chacune une logique de réponse permettant de dégager une tendance.

D'autres études ont montré que les conceptions chez des enseignants d'Education Physique et Sportive à propos des Jeux Collectifs et Sportifs et de l'évaluation des compétences des élèves dans ces domaines, « (ces) conceptions, bien qu'étant des idées, peuvent être situées au plus près des pratiques », (Y. GOUGEON, 1993, p. 153).

Nous avons pensé que, des enseignants ayant déjà exercé le métier dans d'autres domaines et à un autre niveau, pendant longtemps, qui sont dans une situation de reprise d'études et qui peuvent retourner dans les classes, ont également des conceptions à propos de leurs propres apprentissages, situées au plus près de la pratique d'enseignement. Plus que d'y avoir pensé, nous avons même posé l'hypothèse.

Le tri et le classement constituent une manière de construire une typologie de tendances des conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants en situation de reprise des études. A travers cette typologie, nous visons deux objectifs :

- Elaborer une grille de description des conceptions, chez des enseignants en situation reprise des études, à propos de leurs propres apprentissages ;
- Suggérer un paradigme d'analyse des conceptions mises à émergence.

6.3.1. Interprétation, analyse et résultats.

Le traitement des informations recueillies au moyen de l'instrument utilisé a conduit à constituer trois classes de conceptions chez les enseignants en situation de reprise des études à propos des apprentissages qu'ils font dans ces situations. Nous avons fait cette constitution en se référant à la théorie et à la typologie des experts (les Chercheurs qui ont effectué des études dans le champ des conceptions) et en interprétant les réponses des sujets interrogés.

Pour nous, l'interprétation est une activité mentale visant à donner du sens au discours du sujet interrogé en vue de sa compréhension.

- La classe 1 compte 38 sujets sur 53 sujets, soit **71, 69 %** ;

- La classe 2 en compte 5 sur 53, soit **9,43 %** ;
- La classe 3 en compte 10 sur 53, soit **19 %**.

Le tableau ci-dessous présente les trois classes et leur poids respectif en pourcentage.

Tableau 27 : Modèle de classement des sujets pour l'analyse des conceptions mises à émergence.

	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Conceptions sur leurs propres apprentissages chez des sujets en situation de reprise d'études.	Conceptions situées au plus près des préoccupations de carrière professionnelle (ou de développement personnel).	Conceptions situées au plus près des pratiques d'enseignement.	Conceptions dialectiques.
Pourcentage	71,69 %	9,43 %	19 %

Dans Chaque classe les réponses des sujets ont été analysées à l'aide des questions suivantes :

- Quelles sont les conceptions chez les sujets de la classe à propos :
 - des objectifs définis (ou perçus) et qui sont assignés aux activités d'apprentissages qu'ils mènent dans des situations de reprise des études ?
 - des contenus disciplinaires à acquérir ?
 - de la certification par un diplôme des apprentissages ?
 - de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans les études reprises ?
- Comment ces conceptions se construisent-elles ?
- Quelles sont les implications de ces conceptions dans le développement personnel des sujets concernés ?

De manière générale, analyser c'est décomposer un ensemble en ses éléments constitutifs et montrer les relations entre les différents éléments. Par rapport à cette étude, quel est l'ensemble et quelles sont les relations entre les éléments constituants de cet ensemble ?

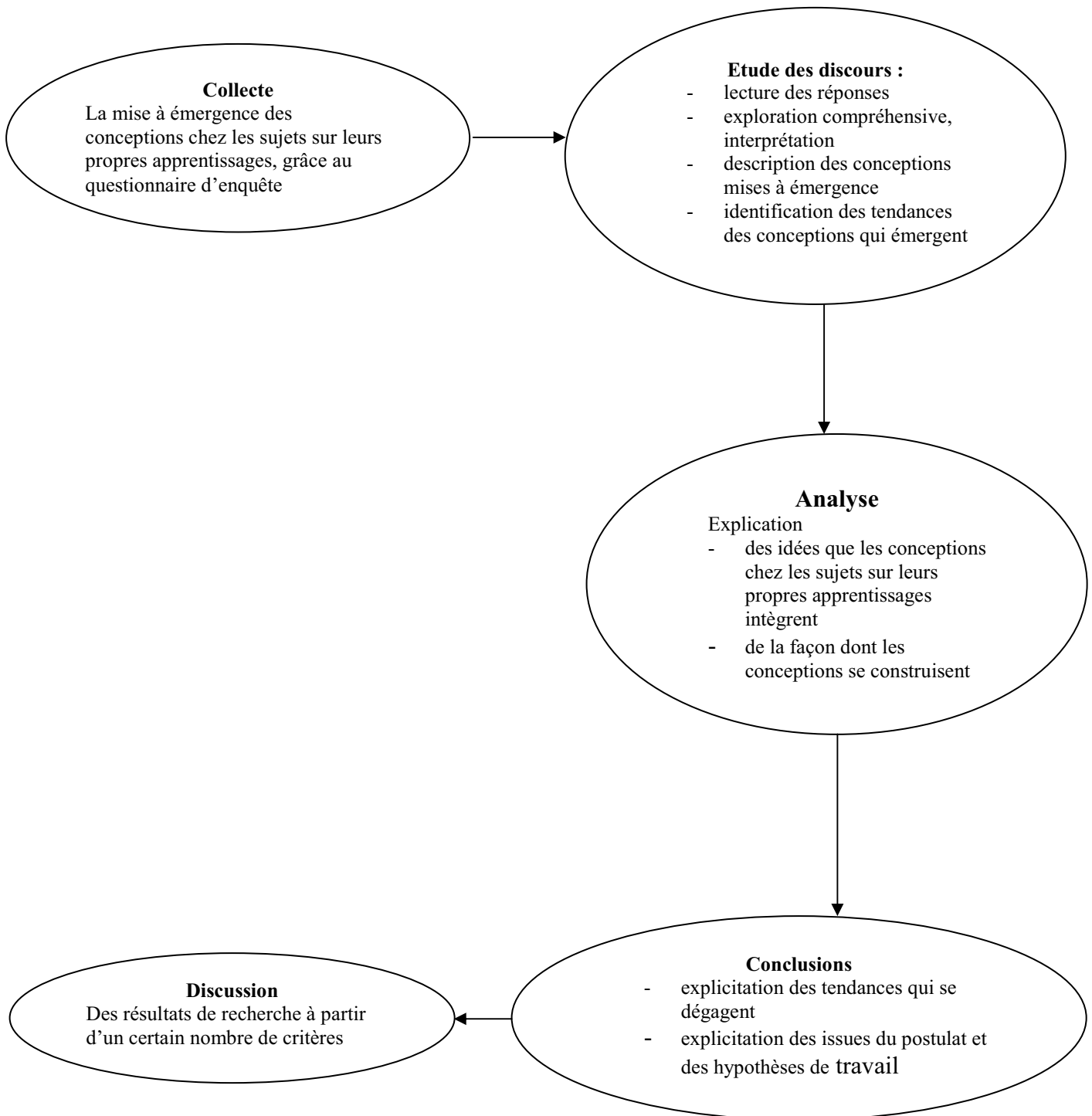
L'ensemble est constitué de trois blocs : B1, B2 et B3.

- B1 : ce sont les situations d'études ;
- B2 : ce sont les contenus d'apprentissage, les objectifs définis par rapport à ces apprentissages en situations, la certification des apprentissages effectués, l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ;
- B3 : les conceptions sur leurs propres apprentissages chez des enseignants en situations de reprise d'études.

Les liens entre les différents éléments constitutifs de l'ensemble sont à montrer par l'analyste dans sa démarche d'analyse.

Tout en reconnaissant la validité de cette démarche d'analyse et sa rigueur, nous envisageons une autre démarche, une autre théorie qu'on peut modéliser ainsi :

Schéma 11 : Modélisation de la démarche d'analyse des conceptions mises à émergence



L'explicitation et l'explication découlent objectivement d'une compréhension des réponses examinées et interprétées. Cet effort de compréhension devrait découler d'une attitude exploratoire chez le chercheur qualitatif en sciences sociales. Par rapport à cette attitude il faut éviter du mieux que l'on peut de projeter des modèles explicatifs à priori, en essayant d'entrer dans la logique des sujets interrogés. C'est ce que nous allons essayer de faire.

Quelles sont les conceptions chez les enseignants interrogés à propos des différentes catégories (ou les composantes des apprentissages) ? Comment ces conceptions se construisent-elles ? Et quelles sont les implications de ces conceptions dans le développement personnel des concernés ?

LA CLASSE 1

Elle représente 71,69 % du corpus de sujets interrogés. Elle se rattache à des conceptions à propos des apprentissages situées au plus près des préoccupations de carrière (ou de développement personnel) chez les enseignants en reprise d'études qui ont réagi aux items de notre questionnaire d'enquête.

6.3.1.1. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 1 à propos des objectifs de leurs apprentissages dans les études reprises.

Lorsqu'on a demandé aux sujets (les enseignants en reprises d'études) ce que devraient être, selon eux, les objectifs d'apprentissages par rapport aux études qu'ils ont reprises, on a enregistré des réponses dont l'interprétation aide à comprendre les attentes des sujets répondants dès qu'ils entrent dans ces études. L'examen des réponses a permis de découvrir des attentes qui vont dans quatre sens.

1. Des attentes qui vont dans le sens du développement intellectuel personnel.

Ici, pour ce que devraient être les objectifs d'apprentissages, relativement aux études reprises, les conceptions qui émergent des discours se résument à :

- « relever le niveau académique des bénéficiaires des études » ;
- « former un esprit hautement conceptuel » ;

- « acquérir la posture d'un intellectuel » ;
- « renforcer le niveau intellectuel et professionnel » ;
- « acquérir des connaissances et des compétences » ;
- « préparer aux fonctions d'Autorité ».

Pour synthétiser les formulations, nous dirons que ce qu'attendent les sujets, c'est qu'au sortir des études reprises, leur niveau académique soit élevé, qu'ils soient capables de concevoir et de conceptualiser, capables d'adopter la posture d'un intellectuel qui réfléchit, interprète, analyse, raisonne (au lieu de se contenter de l'imagination prodigieuse et de l'affirmation gratuite), que leurs connaissances et leurs compétences se renforcent et attestent d'un professionnalisme avéré, que leur aptitude à assumer des fonctions d'Autorité soit une réalité. Donc c'est un élargissement de la culture générale et la culture professionnelle qui est attendu. Cette attente s'expliquerait par le fait que les enseignants en reprise d'études interrogés, qui ont le baccalauréat ou un diplôme du niveau de la terminale entament des études supérieures classiques (ceux qui sont en Faculté des Sciences et techniques : **FST** et à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines : **FLSH**) ou des études supérieures renforçant une formation professionnelle (ceux qui sont à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation : **FASTEF**).

2. Des attentes qui vont dans le sens d'une préparation aux fonctions de Formateur.

Ici, il s'agit de fonctions dont l'accomplissement consiste à exercer des actions sur des agents subalternes. Les conceptions des objectifs d'apprentissages (relativement aux études reprises) qui émergent des discours des sujets se résument à :

- « acquérir des compétences pour former les enseignants » ;
- « acquérir des compétences pour encadrer les maîtres » ;
- « acquérir des compétences pour effectuer l'évaluation certificative des enseignants en formation initiale ou en formation continue ».

Les répondants qui ont ces conceptions des objectifs d'apprentissages assignés aux études (objectifs qu'ils expriment sous forme de visées, de buts qui sont les leurs dès le départ), ces répondants sont les étudiants de la Section F2 de la FASTEF. Ils sont destinés à être des Inspecteurs de l'Education préscolaire et de l'Enseignement élémentaire. Ils savent implicitement ou explicitement, de par leur expérience comme maîtres (avant de reprendre les études), que la fonction de formateur est dévolue à l'Inspecteur par plusieurs textes académiques et législatifs ou des circulaires qui définissent leurs missions, leurs fonctions et leur cahier des charges.

Sur le plan législatif, des décrets précisent les rôles et responsabilités des Inspecteurs par rapport à la formation des maîtres.

- Le Décret N° 93-530 du 30 avril 1993 portant création des Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) stipule en ses articles 9, 11 et 15 que **le Directeur, le Directeur des études et les formateurs des EFI sont choisis parmi les Inspecteurs de l'Education Préscolaire et les Inspecteurs de l'Enseignement Elémentaire**, conformément aux dispositions du Décret N° 89-594 du 25 mai 1989.
- Le Décret N° 93-789 du 25 juin 1993 portant création des Inspections d'Académie(IA) et des Inspections Départementales de L'Education Nationale (IDEN), légiférant sur les missions des Inspecteurs de ces structures, stipule en ses articles 5 et 8 qu'ils organisent, participent et assurent le suivi **de la formation initiale et de la formation continue des personnels enseignants** dans leur circonscription.
- Le dernier plan de formation de 2001/2002 de la Section F2 de la FASTEF (texte académique) indique en Introduction qu' « il a été élaboré à la suite d'une analyse de contexte qui a permis de dresser l'inventaire le plus large possible des situations de travail et d'intervention du futur Inspecteur et de définir un nouveau profil qui fait de l'Inspecteur, non plus un simple spécialiste de l'intervention pédagogique, mais également **un formateur**, un gestionnaire du système éducatif, un promoteur de changement, un consultant (chercheur-évaluateur), capable d'« éclairer les décideurs ».

- Par rapport à la réalisation des activités professionnelles des Inspecteurs sur le terrain, la Circulaire N° 000623 du 16 septembre 1996 du Directeur de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Élémentaire (DEPEE) portant cahier des charges des Inspecteurs départementaux, instruit ceux-ci sur l'importante charge que l'Institution leur confère en matière de **formation et d'encadrement des maîtres et des Directeurs d'écoles**. Entre autres, ils doivent organiser au moins **deux séminaires de formation** par an pour tous les personnels de l'éducation de base de leur circonscription et assurer **la formation initiale et continue des Directeurs d'écoles**.

La fonction de formateur de l'Inspecteur est donc assez bien connue des enseignants, même sans ou avant qu'ils entrent dans des études pouvant leur permettre d'intégrer le cercle des corps de contrôle.

3. Des attentes qui vont dans le sens d'une préparation à la fonction de gestion.

Les fonctions de gestion sont des fonctions dont l'accomplissement consiste à exercer des actions sur le personnel enseignant et sur le système éducatif par l'entremise des services administratifs scolaires et académiques.

Les conceptions des objectifs d'apprentissages, relativement aux études reprises, conceptions qui émergent des discours des sujets se résument aux formulations ci-après :

- « outiller les formés pour qu'ils soient capables d'administrer » ;
- « outiller les stagiaires pour qu'ils puissent, plus tard, gérer des ressources de différentes natures (humaines, financières, matérielles, etc.) » ;
- « former les stagiaires à utiliser les instruments de contrôle pédagogique » ;
- « outiller les stagiaires sur les plans administratif et de la gestion financière ».

Ces attentes sont, comme les précédentes, celles des étudiants de la Section F2 de la FASTEF. Par expérience aussi, ils savent, au moment d'entrer dans les études préparatoires au métier

d'Inspecteur, que la fonction de gestion est conférée aux Inspecteurs par les mêmes textes cités plus haut.

Ces conceptions sont révélatrices d'une volonté farouche des enseignants en reprise d'études de la catégorie interrogés (des Instituteurs) d'arriver, dans leurs parcours professionnel, à entrer dans le corps des Inspecteurs et d'assumer cette fonction qui est perçue comme une fonction de prestige.

La pénibilité du travail d'un Instituteur au quotidien et la valorisation qu'implique une promotion sociale et professionnelle expliqueraient ces conceptions chez les maîtres interrogés à propos des objectifs d'apprentissage dans des études qu'ils entament. Ici, on trouverait peut-être aussi l'explication de deux phénomènes qu'on observe de plus en plus. D'une part, le fait que beaucoup de candidats malheureux aux concours qui permettent d'entrer dans la formation des Inspecteurs se présentent moult fois à ces concours sans succès, mais sans se décourager. D'autre part, le fait que des maîtres qui ont réussi au concours des Normaliens Instituteurs (organisé par la FASTEF pour l'entrée à la FST ou à la FLSH) et qui mènent des études universitaires dans ces facultés, études qu'ils peuvent pousser jusqu'au Doctorat, ces maîtres avant d'arriver en année de Licence ou quand ils obtiennent une maîtrise complète, se présentent aux concours qui permettent d'entrer dans la formation des Inspecteurs.

4. Des attentes qui vont dans le sens d'un désir d'être formé comme expert en éducation.

Ici, pour ce que devraient être les objectifs d'apprentissages relativement aux études reprises, les conceptions qui émergent des discours se résument aux formulations ci-dessous.

- « recevoir une formation de concepteur » ;
- « acquérir des compétences en évaluation » ;
- « sortir de la formation comme cadre hautement qualifié pour apporter des changements dans le système éducatif » ;
- « acquérir les outils d'analyse des pratiques et des questions éducatives » ;

- « acquérir une promotion hiérarchique » ;
- « recevoir une formation de cadre polyvalent capable de gérer, planifier, concevoir des projets ou des programmes d'études » ;
- « obtenir des diplômes universitaires pour prétendre à d'autres fonctions plus prestigieuses et rentabiliser par la même occasion les compétences acquises antérieurement ».

Qu'est-ce qui expliquerait que la vision des objectifs d'apprentissages soit exprimée sous forme d'attentes très fortes par les enseignants en reprise d'études ? La réponse à cette question n'est pas aisée. Nous commencerons par émettre un postulat qui est que la conception des objectifs d'apprentissages est certainement un des facteurs d'orientation des conduites, des attitudes, des comportements, du rapport au savoir chez les enseignants en général (les enseignants en reprise d'études en particulier), placés dans des situations où ils apprennent eux-mêmes (situations d'études ou de formation). L'un des facteurs psychologiques les plus importants (peut-être) chez un individu en situation d'apprentissage (études ou formation) est la motivation par rapport aux objectifs poursuivis à travers les études engagées. C'est un facteur déterminant dans l'acquisition et la mise à jour de savoirs et de savoir-faire, mais aussi dans les performances et la réussite d'un apprenant. Etienne BOURGEOIS estime, à ce propos, que *« le sujet présentera un niveau élevé de motivation à l'égard de l'activité de formation si le but qu'il conçoit pouvoir réaliser au terme de la formation est central, vécu par lui comme important et s'il évalue l'activité de formation comme un moyen pour la réalisation de ce but »*, (Etienne BOURGEOIS, 1984).

La reprise et la poursuite des études sont sous-tendues par des buts, des objectifs souvent confondus avec les attentes. Entre autres objectifs on peut citer : la reconnaissance sociale, le développement personnel, l'acquis diplômant. L'atteinte de ces objectifs nécessite une réelle motivation chez les enseignants en reprises d'études. En effet, les études sont reprises grâce à l'admission à un concours difficile, parfois très sélectif. Alors, la réussite à ces études se révèle être un enjeu personnel important, un défi à relever. Le défi de la réussite nécessite des sacrifices, requiert un investissement en temps et en efforts, mais aussi un investissement cognitif, d'une part. D'autre

part, relever ce défi contraint à la conciliation des études avec les contingences sociales et les activités dans lesquelles les enseignants en reprise d'études sont engagés (vie professionnelle, vie familiale, etc.)

Pour renforcer l'analyse qui vient d'être faite sur ces attentes, nous mettrons en avant deux hypothèses. D'une part, l'intuition que des études supérieures poussées peuvent mener à une spécialisation et faire acquérir une expertise, cette intuition jaillit souvent dans l'esprit de ceux qui entrent dans l'espace universitaire pour mener des études. D'autre part, la volonté des enseignants en reprise d'études d'aller le plus loin possible, d'obtenir plus de connaissances académiques et d'expertise, mais aussi plus de diplômes, cette volonté est réelle.

Ainsi, voit-on aujourd'hui des Professeurs dans différentes facultés de l'UCAD (FST, FLSH, FASTEF) qui ont commencé leur carrière professionnelle d'enseignants comme Instituteurs et qui, grâce à des études supérieures poussées le plus loin possible, sont arrivés à la station où ils sont maintenant. En même temps, le corps des Inspecteurs de l'Enseignement élémentaire (qui ont, eux aussi, débuté pour la plus part comme Instituteurs) compte aussi des experts en évaluation, en qualité des apprentissages, en petite enfance, en élaboration et gestion de projets (ou de programmes d'études ou de plans d'actions ou de plans de communication ou de plans de mobilisation sociale).

Au terme de cette première étape d'analyse, qu'est-ce qui se dégage comme tendance ?

D'abord, il y a que les conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos des objectifs d'apprentissage dans les études qu'ils ont reprises, conceptions qu'on croit avoir mis à émergence, apparaissent comme des attentes, des visées, des buts qui sont les leurs à l'entame de ces études.

Selon les sujets interrogés, ce que devraient être les objectifs d'apprentissage dans une offre d'études ou de formation de ce niveau, c'est de : « bâtir de grands intellectuels, des experts en conception, en évaluation, etc., des cadres gestionnaires de services ou de projets, des spécialistes en organisation de structures administratives (management), etc. ». L'expression de ces attentes n'est ni neutre ni une maladresse professionnelle car les sujets répondants sont habitués et habilités

à formuler des objectifs d'apprentissage. Ces attentes sont tout de même très fortes, très importantes, et sont peut-être incarnées par de nombreux enseignants en reprise d'études ou des apprenants tout court. Cette importance a été soulignée par certains chercheurs. Par rapport à cela, VANDENBERGHE a écrit : « *L'importance des visées, buts et objectifs lorsqu'il est question d'éducation est certaine. L'acquisition de capacités de résolution de problèmes et l'émergence d'une attitude réflexive liée au processus personnel d'apprentissage, sont actuellement reconnues comme étant des buts importants* », (Roland VANDENBERGHE, 2006, p.54).

Ces attentes mobilisent les enseignants lors de la préparation des concours qui peuvent leur permettre de reprendre des études. Elles mobilisent aussi ceux qui réussissent à ces concours tout au long des études qu'ils mènent avec succès jusqu'à terme. Cette mobilisation se comprend mieux quand on se rappelle ce que disait E. CHARLIER: « *Les représentations sont des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et **d'orientation des conduites** ; les représentations des enseignants peuvent être considérées comme **des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage*** », (E.CHARLIER, 1989, p.46).

Toujours par rapport à ce comportement, VANDENBERGHE écrit : « *Conscient que le comportement humain, à la différence des objets physiques, ne peut être compris sans référence aux significations et aux buts que les acteurs humains attachent à leurs activités, le chercheur qui opte pour l'approche qualitative se donne pour tâche de saisir le sens attribué par les enseignants à l'innovation qui leur est proposée* », (Roland VANDENBERGHE, 2006, p.54).

Sortir l'enseignant de la classe et le placer dans une situation de reprise des études, n'est-ce pas lui proposer une innovation ? N'est-il pas pertinent de questionner le sens attribué par des enseignants en reprise d'études aux apprentissages qu'ils font dans toutes leurs composantes (les objectifs, les contenus, la certification, les fins d'utilisation des savoirs appris,...) et de prolonger ce questionnement par des investigations dans une approche exploratoire compréhensive ?

Après cette tentative d'expliciter le sens attribué par les enseignants en reprise d'études aux objectifs de leurs propres apprentissages en situation de reprise des études, nous nous sommes interrogés aussi sur les conceptions que les mêmes sujets ont à propos des contenus de ces apprentissages.

6.3.1.2. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 1 à propos des contenus de leurs apprentissages dans les études reprises.

A travers les questions posées aux sujets à propos des contenus, notre objectif intermédiaire était d'abord de mettre à émergence leurs conceptions des contenus des apprentissages qu'ils font dans des situations d'études offertes. Ensuite, d'interpréter puis d'analyser les conceptions mises à émergence. Notre désir était de comprendre et d'expliquer comment est-ce qu'ils conçoivent ces contenus en fonction de leur culture générale et professionnelle, de leur sensibilité, de leurs attentes, de leur projet, de leurs perspectives de carrière, de leur existence dans un environnement de mondialisation ? Plus précisément, comment est-ce qu'ils conçoivent ces contenus du point de vue :

- De leur niveau (connaissances de niveau élémentaire ou moyen ou élevé) ?
- De leur exhaustivité ?
- De la diversité (des contenus et des domaines) ?
- De leur conformité par rapport aux attentes des sujets ?
- De leur possibilité d'offrir une spécialisation aux sujets ?

A l'examen des discours des sujets, on a noté que selon 63 % des sujets de la classe 1, les contenus inscrits aux programmes d'études sont de niveau élevé, contre 34 % qui estiment que ces contenus sont de niveau moyen et 3% qui pensent que ces contenus sont élémentaires. Ceux qui estiment que les contenus sont de niveau élevé ou de niveau moyen disent que ces contenus sont proches de leurs attentes et les motivent dans les apprentissages.

Ces contenus sont, pour l'essentiel, ceux des disciplines comme :

- La pédagogie /la pédagogie générale ;
- la déontologie;
- La psychologie ;
- La philosophie/l'épistémologie ;
- La sociologie ;
- La didactique des disciplines ;
- L'histoire ;
- La géographie ;
- Le français ;
- l'anglais ;
- l'espagnol ;
- l'allemand ;
- les mathématiques ;
- les sciences physiques ;
- les sciences de la vie et de la terre.

Mais, en même temps, les sujets interrogés auraient souhaité l'inscription aux programmes d'études d'autres disciplines et d'autres domaines qui ne sont pas officiellement étudiés dans les situations d'apprentissages qui leur sont offertes (les TICE, la gestion financière, les finances publiques, le droit administratif, le management, l'informatique avancée, les contenus relatifs à l'environnement, les sciences de l'éducation, etc.).

L'examen des discours des sujets permet également de répartir leurs conceptions sur les contenus de leurs propres apprentissages en situation d'études, en trois catégories de conceptions.

1. Les contenus conçus dans une perspective de direction de Service administratif scolaire.

Les enseignants en reprise d'études estiment que les contenus des apprentissages devraient porter sur :

- La gestion des ressources humaines et financières ;
- Le management des ressources humaines ;
- La gestion du partenariat ;
- L'approche genre ;
- L'informatique ;
- La planification de l'éducation ;
- La communication ;
- Les méthodes d'analyse de la qualité des apprentissages scolaires ;
- La gestion politique d'un système éducatif ;
- La gestion d'une Administration centrale (Direction nationale) ou déconcentrée (Inspection d'Académie, Inspection départementale).

Pour analyser ces conceptions à propos des contenus d'apprentissages qui seraient celles des enseignants en reprise d'études, nous allons partir des profils des sujets interrogés ; ceux-ci peuvent être classés en deux groupes :

- **des sujets en reprise d'études étudiants dans deux Facultés classiques de l'UCAD (FLSH, FST) ;**
- **des sujets en reprise d'études en formation à la FASTEF, plus précisément dans la section F2 qui forme les Inspecteurs de l'Education Nationale.**

L'examen des profils d'entrée dans la filière de formation des Inspecteurs de l'Education Nationale de la Section F2 de la FASTEF montre que certains stagiaires sont des sortants de la FLSH ou de la FST avec une Licence ou une Maîtrise. Les sujets interrogés, qui poursuivent des études à la FASTEF pour devenir des Inspecteurs de l'Education Nationale ont, comme la plus part des

stagiaires en formation initiale, une certaine conception du métier d'Inspecteur et surtout une certaine conception des missions, des Fonctions, des rôles, des devoirs, des obligations, des contraintes, etc., attachés à ce métier : par exemple, diriger un Service administratif, gérer des Ressources (humaines, financières, matérielles, ...), orienter, impulser, encadrer, contrôler, planifier, évaluer, former, entre autres. Ces sujets ont une certaine conception du métier d'Inspecteur mais aussi une certaine conception des connaissances, capacités, compétences et aptitudes nécessaires pour bien exercer ce métier.

Si les capacités, compétences et aptitudes doivent être installées chez les apprenants de ce métier par des mises en situations et une alternance entre la théorie et la pratique, les connaissances, par contre, doivent venir des contenus des apprentissages. Il peut y avoir une congruence entre les contenus conçus par les enseignants en reprise d'études et les contenus réellement inscrits au programme d'études, comme il peut y avoir une divergence, les conceptions exprimant avant tout des attentes ou suscitant une idéalisation des études et des débouchés de ces études.

2. Les contenus conçus dans une perspective de pratique de classe.

Selon les sujets qui ont exprimé leurs sentiments dans ce sens, les contenus des apprentissages devraient porter sur :

- L'approche curriculaire ;
- La didactique des disciplines ;
- La qualité en éducation ;
- L'informatique (utilisation des TICE) ;
- Les sciences de l'éducation ;
- L'approche genre ;
- Le latin.

Ces sujets de la classe1 chez qui on a décelé ces conceptions, tout en étant préoccupés par leur propre carrière et leur développement personnel, n'envisageraient pas une rupture avec la pratique d'enseignement. Ces enseignants en reprise d'études interrogés sont conscients que s'ils terminent leurs études avec succès ils exerceront des activités professionnelles qui portent essentiellement sur la pratique d'enseignement (pour ceux qui deviendront des professeurs) ou des activités professionnelles qui vont un tant soit peu toucher à la pratique de classe (les Inspecteurs, dans le cadre de l'encadrement et du contrôle pédagogique, de la formation initiale et continue des maîtres).

Nous posons l'hypothèse que certains enseignants en reprise d'études de la classe1 ont une conception dialectique entre la pratique d'enseignement et une pratique professionnelle dans le domaine de l'enseignement qui n'est pas exclusivement la pratique d'enseignement.

3. Les contenus conçus dans une perspective de changer de métier ou d'activités professionnelles.

Selon les sujets qui ont laissé apparaître dans leurs discours leurs conceptions à propos des contenus d'apprentissages en situation d'études, ceux-ci devraient porter sur :

- Le droit ;
- Les finances publiques ;
- Le droit administratif ;
- La gestion des projets ;
- La gestion des entreprises ;
- La comptabilité/gestion ;
- La gestion environnementale ;
- La gestion des ressources (humaines, financières) ;
- La planification ;
- L'économie de l'éducation ;

- Le management de la qualité ;
- Des contenus sur la recherche ;
- Le domaine juridique et financier ;
- L'ingénierie de la formation ;
- Les TICE ;
- La déontologie ;
- Les théories des innovations ;
- La législation ;
- La correspondance administrative ;
- La communication ;
- L'informatique avancée ;
- Les sciences de l'éducation ;
- Les relations entre l'Etat et les ONG (comme l'UNESCO).

Qu'est-ce qui fait dire qu'il s'agit ici de contenus d'apprentissages conçus par les sujets dans une perspective de changer de métier et/ou d'activités professionnelles ? D'abord, les contenus en question ont peu de rapport avec les activités effectuées au quotidien, par les gestionnaires du système éducatif à la base, en matière de direction d'un service administratif scolaire (IA, IDEN). Ensuite, ces contenus d'apprentissages sont sans rapport avec la pratique d'enseignement en classe. L'absence de rapport est le signe d'une volonté de changement de métier et/ou d'activités professionnelles, chez les enseignants en reprise d'études qui incarnent, dès la reprise des études, ces conceptions sur les contenus des apprentissages. Cela est révélateur d'une pratique courante (presque une tradition) dans l'évolution de notre système d'enseignement : le changement de parcours professionnel chez les personnels de l'éducation. Un premier constat est que les enseignants qui ont repris les études à un niveau supérieur sont plus tentés et ont plus de facilité de changer de métier et/ou d'activités professionnelles. Par exemple, on dénombre beaucoup

d'inspecteurs de l'enseignement élémentaire titulaires de diplômes universitaires qui ont réussi au concours d'entrée à l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) en diplomatie, en inspectorat des finances et du trésor ou des impôts et domaines, en Administration générale ; d'autres, à l'Inspectorat Général d'Etat (IGE). Ces anciens Inspecteurs de l'Enseignement élémentaire ont ainsi changé de métier et d'activités professionnelles. On connaît d'autres encore qui travaillent dans des projets ou même gèrent des projets parmi lesquels on peut citer, entres autres :

- Le Programme de Formation/Information sur l'Environnement (P.F.I.E) ;
- L'Education à la Vie Familiale et en Matière de Population (E.V.F/E.M.P) ;
- L'Unité de Coordination des Projets (U.C.P) ;
- Le Projet Educatif pour la Banlieue de Dakar (P.E.B.D) ;
- Le Projet des Volontaires de l'Education (P.V.E) ;
- Etc.

Des Instituteurs, des Professeurs de collège ou de lycées, ont fait la même chose après avoir repris avec succès des études supérieures. D'autres encore, par le truchement de concours ou d'autres études (de spécialisation, de renforcement de capacités et de compétences, de perfectionnement, etc.), ont changé de métier et/ou d'activités professionnelles.

Qu'est-ce qui fait encore dire qu'il s'agit ici de contenus conçus par les enseignants en reprise d'études interrogés dans une perspective de changement de métier et/ou d'activités professionnelles ? Pour répondre, disons que les enseignants en reprise d'études interrogés n'ont pas seulement exprimé des sentiments qui ont permis de lister les contenus ci-dessus comme étant ceux conçus par eux. Ils ont également précisé les raisons pour lesquelles les contenus d'apprentissages devraient être ceux-là. A ce propos, voici quelques exemples relevés dans les discours :

- « Possibilité d'être sollicité par des activités diverses après les études » ;
- « Les finances publiques et le droit administratif peuvent aider l'agent dans son service » ;

- « La déontologie forge la crédibilité d'une Autorité ; les TICE sont indispensables comme outils efficaces de travail ; les théories des innovations sont incontournables pour un futur Inspecteur (exemple, pour mieux maîtriser le Curriculum de l'Education de Base) » ;
- « Pour mieux gérer l'argent mis à la disposition de l'Education » ;
- « Pour une meilleure connaissance et une meilleure gestion du système éducatif » ;
- « Le management développe une compétence en matière de gestion, au-delà de la seule fonction de contrôle ; maîtriser tout ce qui tourne autour de la question éducative est ma volonté » ;
- « L'informatique avancée peut permettre l'adaptation aux nouvelles exigences du monde dans lequel nous vivons » ;
- D'autres disciplines dans d'autres domaines pourraient permettre de « compléter la formation pour rendre le produit de cette formation plus performant » ;
- Dans le domaine de l'environnement, « utilisations rationnelles des ressources naturelles ; prise de conscience de la dimension morale de l'environnement » ;
- Mon souhait porte sur les disciplines inscrites au programme car, « ce sont des disciplines qui sont directement en rapport avec le métier d'Inspecteur de l'éducation que je dois faire ultérieurement » ;
- « L'Inspecteur, de par sa fonction, peut être sollicité de toute part ; il doit donc avoir une vision éclairée sur tout » ;
- « L'argent pose problème et les questions de partenariat et genre intéressent l'IDEN » ;
- « On est un agent de l'Administration ; on peut occuper n'importe quel poste dans l'Administration » ;
- « L'Inspecteur d'aujourd'hui doit être polyvalent : mieux l'outiller pour la gestion administrative et financière nécessite d'autres contenus en plus des contenus classiques » ;
- « Les disciplines, si elles sont bien enseignées et apprises fournissent les connaissances indispensables à la maîtrise des activités liées aux fonctions de l'Inspecteur. Les domaines

communication et gestion financière confortent l'Inspecteur dans ses tâches principales (communiquer et gérer) » ;

- « Une formation doit être globale. Les Inspecteurs sont aujourd'hui sollicités de toute part dans le monde ».

De l'analyse qui vient d'être faite, nous tirons la conclusion que, même si les sujets ne disent pas de façon explicite qu'ils cherchent, à travers les études qu'ils reprennent, un accroissement de leurs connaissances académiques, un élargissement de leur culture générale, un renforcement de leurs capacités et compétences, une spécialisation et une expertise pour changer de métier et/ou d'activités professionnelles, on comprend, à l'interprétation des éléments de réponses ci-dessus tirés de leurs discours, que l'idée de ce changement de métier leur traverse l'esprit.

Quand un Instituteur en reprise d'études dit : « ma préférence porte sur les contenus des disciplines inscrites au programme car ce sont des disciplines qui sont directement en rapport avec le métier d'Inspecteur de l'éducation que je dois faire ultérieurement », il se met déjà dans la posture de quelqu'un qui va diriger, piloter, gérer, administrer et non dans la posture de quelqu'un qui va enseigner.

Quand un autre souhaite l'inscription d'autres contenus en plus des contenus au programme officiel parce qu'il y a « possibilité d'être sollicité par des activités diverses après les études », il exprime implicitement une possibilité de chercher lui-même à faire autre chose que l'enseignement qu'il faisait avant la reprise des études.

Devant les inégalités sociales criardes de nos jours, n'est-il pas légitime que des agents de base aient l'ambition de rejoindre les plus nantis ? Chez les enseignants, la reprise des études grâce à des examens et concours, constitue une opportunité de réaliser cette ambition. Cette opportunité toujours saisie entraîne une certaine mobilité des enseignants qui fait penser à une disparition progressive de la vocation et au fait que l'enseignement est utilisé par beaucoup comme un tremplin pour entrer dans d'autres créneaux plus porteurs et plus prestigieux.

6.3.1.3. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 1 à propos de la certification de leurs apprentissages dans les études reprises.

A travers les questions posées aux sujets dans la rubrique « certification des savoirs acquis ou construits en situation d'études », on voulait mettre à émergence, dans les discours des répondants, leurs conceptions de la sanction des apprentissages qu'ils ont faits et l'intérêt qu'ils accordent au diplôme.

Qu'est-ce l'examen des réponses permet-il de dire ?

Les sujets de la **CLASSE 1** estiment pour l'essentiel que les savoirs qu'ils acquièrent en situation de reprise d'études doivent être certifiés, sanctionnés par un diplôme, et ils accordent un certain intérêt à ce diplôme.

Par rapport à la hiérarchisation entre l'intérêt du diplôme et l'intérêt que revêtent les connaissances et les compétences acquises ou construites en situation, un nombre relativement élevé de sujets estiment que le diplôme est plus important. Une très faible minorité d'individus pense, au contraire, que les connaissances et les compétences sont plus importantes que le diplôme qui sanctionne leurs apprentissages. D'autres encore estiment que les connaissances et les compétences sont aussi importantes que le diplôme qui sanctionne leurs apprentissages en situation d'études. L'importance du diplôme semble ainsi être la norme.

Mais on ne s'est pas limité à la conception de la sanction de leurs apprentissages en situation et à l'intérêt qu'ils accordent au diplôme. Pour savoir à quel degré ils situent l'importance du diplôme, on a également demandé aux sujets de se prononcer de la manière suivante : « **l'importance du diplôme, je la situe au niveau de.....** » en complétant les idées traduites par les items suivants :

- Au niveau de la reconnaissance de compétences professionnelles : OUI...NON... ;
- Au niveau social (vous allez éventuellement occuper un rang plus important dans la société) : OUI...NON.... ;

- Au niveau de la possibilité d'accéder à des fonctions plus élevées OUI...NON.... ;

Pour tenter d'arriver à la saturation des réponses, nous avons cherché à en savoir plus, par rapport au diplôme toujours, sur leurs préférences au moyen d'items qui leur permettent de compléter « je préfère..... » :

- Un diplôme qui atteste des connaissances et des compétences supplémentaires acquises à l'issue d'un certain nombre d'années d'études, mais qui ne permet pas de changer d'activités professionnelles.....
- Un diplôme qui donne accès à une hiérarchie supérieure.....
- Un diplôme qui permet un changement de statut et/ou d'activités professionnelles.....

La plus part des enseignants en reprise d'études de la classe 1 ont répondu en disant que l'importance du diplôme ils la situent à un certain nombre de niveaux :

- Au niveau professionnel : « le diplôme atteste d'une plus grande aptitude professionnelle » ;
- Au niveau social : « le diplôme permet d'occuper un rang social plus important » ;
- Au niveau de la fonction : « le diplôme permet d'occuper une fonction d'Autorité » ;
- Au niveau de la hiérarchie des corps dans la Fonction publique du Sénégal : « le diplôme peut permettre de changer de hiérarchie » (par exemple, passer de la hiérarchie B à la hiérarchie A1 ou A spécial » ;
- Au niveau du statut et des activités y afférentes : « le diplôme peut permettre de changer de statut et/ou d'activités professionnelles » (par exemple, passer du statut d'Instituteur au statut d'Inspecteur de l'Enseignement élémentaire, ou au statut de Professeur de Lycée ou même de Professeur d'Université).

D'abord, en interprétant, nous imaginons que les sujets comprennent que le Professeur tout comme l'Instituteur fait de la pratique d'enseignement mais mettent une nuance entre les activités professionnelles de l'Instituteur et celles du Professeur.

Comment est-ce qu'on analyse les réponses ci-dessous, relatives aux conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos de la certification de leurs apprentissages en situation ?

Dans leurs conceptions du diplôme et de ses incidences multiples, les sujets en reprise d'études valorisent le diplôme qui sanctionne leurs apprentissages, estiment que ce diplôme apporte « une valeur ajoutée » sur un certain nombre de plans. On peut citer au moins quatre formes de valorisation.

- La valorisation sociale : avec ce nouveau parchemin, on n'a plus le même statut, on n'est plus le même fonctionnaire ; on quitte le corps des Instituteurs pour entrer dans le corps des Professeurs ou dans le corps des Inspecteurs.
- La valorisation institutionnelle : avec le diplôme, on accède à une hiérarchie supérieure, on exerce des fonctions plus élevées, plus prestigieuses.
- La valorisation du diplôme dans le salaire : le diplôme académique (Licence, Master, Doctorat) ou le diplôme professionnel de Professeur (CAE-CEM, CAEM, CAES) ou le diplôme professionnel d'Inspecteur (Certificat d'Aptitude à l'Inspection de l'Education Pré-scolaire : CAIEPS ; le Certificat d'Aptitude à l'Inspection de l'Enseignement Élémentaire : CAIEE) donne droit à un salaire plus important que le salaire d'un Instituteur. La valorisation du diplôme dans le salaire transcende tous les pays. En effet, dans une étude portant sur la question du diplôme et menée dans plusieurs pays (France, USA, Grande Bretagne, Espagne, Canada, Nouvelle Zélande, Russie, etc.), Elise TENRET en analysant le lien diplôme et salaire idéal dans les conceptions chez plusieurs sujets, a abouti à la conclusion qu'il y a une « *valorisation méritocratique des études diplômantes dans les différents pays* », (Elise TENRET, 2010, p. 25).

La valorisation du diplôme dans les conceptions chez les enseignants en reprise d'études est psychologiquement compréhensible. Dans la Revue des Sciences de l'Education, Pour l'ère nouvelle, vol. 43, N° 2, 2010, BOUDESSEUL et GRELET estiment que, contrairement aux référentiels de formation qui conduisent aux diplômes, ceux-ci « *sont investis de jugements de valeurs, d'aspirations sociales et de considérations symboliques ayant trait à la position à laquelle*

chacun estime juste de pouvoir accéder », (Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010, p. 76).

Les aspirations sociales parfois très fortes font que certains jeunes étudiants motivés, courageux, cherchent à aller le plus loin possible dans les études pour obtenir les diplômes les plus hauts et les plus prestigieux. Ces mêmes aspirations sociales font que des enseignants en reprise d'études (qui pourtant exerçaient déjà une activité lucrative) ne ménagent aucun effort dans les études pour obtenir les diplômes qui leur permettent d'avoir une promotion qui entraîne un avancement dans la hiérarchie (passer du statut d'Instituteur/hiérarchie B au statut de Professeur d'Enseignement Secondaire/hiérarchie A1 ou même au statut de Professeur d'Université/hiérarchie supérieure) mais aussi de bénéficier d'une "valeur ajoutée" dans le traitement salarial.

BOUDESSEUL et GRELET estiment également que « *le diplôme cristallise des pans entiers d'aspirations à la mobilité sociale* », (Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010, p. 76).

Cette mobilité s'observe dans le fonctionnement de l'Administration publique au Sénégal : mobilité à l'intérieur d'un Cadre de Fonctionnaires ; mobilité matérialisée par un changement de cadre. En milieu enseignant, cette mobilité s'observe couramment au sein même du Cadre des Fonctionnaires de l'Enseignement. Par le biais des concours et examens professionnels, beaucoup d'enseignants changent de hiérarchie et de corps. La mobilité s'observe aussi d'un cadre à un autre. C'est ainsi que certains enseignants deviennent des Secrétaires d'Administration, des Administrateurs civils, des Juges, des Inspecteurs généraux d'Etat, des Inspecteurs des finances et du trésor, des Militaires, des Douaniers, des Policiers, des Agents de la Poste, etc. Par rapport à la mobilité qualitative, BOUDESSEUL et GRELET estiment encore que « *le diplôme est investi d'un espoir de réparation de la condition sociale d'origine* », (Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010, p. 76). L'observation de la société dans son environnement, dans sa composition et dans son évolution permet de découvrir des personnes de tous les milieux, de toutes les races et de toutes les catégories socioprofessionnelles, d'origine sociale très modeste, mais qui ont, grâce à des

diplômes de niveaux élevés, prestigieux, parfois durement acquis, amélioré de manière significative leurs conditions sociales d'origine.

- La place et l'importance du diplôme qui sanctionne des études, dans la conscience, les représentations, les conceptions chez des sujets apprenants, ont été questionnées par des chercheurs dans des études et relatées dans des articles de revues de Sciences de l'Education. Dans un Article traitant des diplômes, citant BECKER et SPENCE, TENRET écrit : *« que le diplôme soit considéré comme la reconnaissance de compétences professionnelles acquises (BECKER, 1964) ou comme un signal pour les employeurs (SPENCE, 1973), son rôle paraît être devenu central dans les sociétés modernes »*, (Elise TENRET, 2010, p.).
- Dans l'article en question Elise TENRET a analysé les représentations de l'utilité des diplômes. Son analyse a été sous-tendue (entre autres) par une question telle que : *« quelle est la place souhaitée du diplôme dans une société idéale ? »* et théoriquement sa problématique précise soulevait l'interrogation sur ce que *« devrait être aux yeux (des individus) le rôle du diplôme dans le salaire »*. Sa perspective était d'observer (dans une démarche comparative mettant en jeu plusieurs pays) le lien entre les contextes nationaux (d'insertion, d'investissement dans les études) et les représentations individuelles de l'utilité du diplôme et de la méritocratie. Son analyse a abouti à la conclusion que devant la fragilisation du lien formation emploi, *« le diplôme demeure une valeur de référence pour les individus qui reconnaissent l'importance de le valoriser [...] Les individus les plus diplômés paraissent ainsi les plus prompts à défendre le poids du diplôme, à légitimer les inégalités sociales qui en découlent » [...] « Qu'en même temps ces mêmes individus estiment que la méritocratie fondée sur le diplôme devrait être la norme »*, (Elise TENRET, 2010).

Donc, dans la conscience morale des individus, l'importance ou l'utilité que revêt le diplôme, son rôle central sur les plans social, professionnel, matériel... est une réalité. Les conceptions chez des sujets apprenants à propos de la sanction, par un diplôme, de leurs propres apprentissages, transcendent les époques, les sociétés, les générations, les âges, le genre, les cultures. Dès lors, l'engouement pour les études chez les enseignants de tous les niveaux en général, chez les enseignants en reprise d'études en particulier, cet engouement se comprend aisément.

Ainsi, beaucoup de perceptions sont-elles associées au diplôme :

- « *il est investi de jugements de valeurs, d'aspirations sociales et de considérations symboliques ayant trait à la position à laquelle chacun estime juste de pouvoir accéder* », (Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010, p. 76) ;
- « *il est considéré comme la reconnaissance de compétences professionnelles acquises* » (BECKER, 1964) ;
- « *il demeure une valeur de référence sure pour les individus qui reconnaissent l'importance de le valoriser* », (Elise TENRET, 2010) ;
- *Etc.*

L'importance et l'intérêt que revêt le diplôme aux yeux des individus, son rôle central dans la détermination du salaire et dans l'attribution des fonctions et des postes de responsabilité, sa valorisation à la limite excessive,...pourraient être analysés comme la conséquence de la non valorisation d'un capital d'expérience professionnelle parfois très riche, accumulé pendant de nombreuses années de travail. Beaucoup d'individus ont souffert injustement de cette non valorisation quand bien même la valorisation est, dans certains cas, stipulée par un texte aussi officiel et aussi légal qu'une Loi. On peut citer pour exemple la Loi N° 81-59 du 9 Novembre 1981 portant statut du personnel enseignant des universités. De 1981 à décembre 2007, beaucoup de Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES) et d'Inspecteurs de l'Enseignement Élémentaire et de l'Education Préscolaire (IEE et IEPS), engagés par l'Ecole Normale Supérieure (ENS), actuelle Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF), sur la base de

leur ancienneté, de leur grade, de leur expérience professionnelle avérée, mais non titulaires d'une thèse, n'ont jamais été recrutés par l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), en violation de la Loi citée plus haut, en vigueur depuis le 9 Novembre 1981, date de sa signature.

Au-delà des savoirs acquis ou construits en situation par les enseignants en reprise d'études interrogés, et du diplôme qui sanctionne leurs apprentissages, nous avons cherché aussi à savoir à quelles fins les sujets utiliseront-ils ultérieurement ces "nouvelles connaissances".

6.3.1.4. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 1 à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

Dans le développement de la problématique de recherche, comme dans le questionnaire d'enquête qu'on a fait remplir, a été soulevée l'interrogation sur les conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en situation d'apprentissage.

La première question posée aux sujets pour la mise à émergence de leurs conceptions à ce propos a été : **dans la situation d'apprentissage où vous êtes maintenant, les savoirs à acquérir doivent-ils être des savoirs académiques, de haut niveau (mais uniquement théoriques) ou des savoirs articulés à la pratique d'enseignement que vous avez exercée avant ?**

En exploitant les réponses pour connaître la tendance des conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos de la nature théorique ou pratique des savoirs à acquérir ou à construire, nous avons constitué des sous-groupes à partir des pourcentages.

Les sujets qui conçoivent que les savoirs doivent être de haut niveau scientifique mais théorique font 84%.

Ceux qui estiment que les savoirs doivent être pratiques, articulés à la pratique d'enseignement font un taux de 16 %.

Ces pourcentages montrent que les enseignants en reprise d'études ayant répondu conçoivent des apprentissages plus théoriques que pratiques. Cela semble en adéquation avec leurs conceptions des objectifs des apprentissages qui devraient viser un renforcement des savoirs académiques.

Les réponses qu'ils ont apportées à la deuxième question et à la troisième question (qui renforce la deuxième question et qui visait à amener les sujets à mieux expliciter leurs conceptions à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris) seront plus édifiantes.

La deuxième question posée aux sujets pour le même objectif a été : où allez-vous utiliser les savoirs appris dans ces études: en classe, dans la pratique d'enseignement ? Dans d'autres situations et si oui lesquelles ?

Dans les discours des sujets (les réponses aux questions) on a mis à émergence des conceptions exprimées par les assertions ci-dessous, complétées par les éléments entre parenthèses, émanant de notre propre interprétation :

Les savoirs appris seront utilisés à des fins :

- « de conceptualisation » ;
- « de contrôle dans le système éducatif à la base (**en qualité de membre du corps de contrôle**) » ;
- « de contrôle des pratiques d'enseignement (**des maîtres qui seront inspectés**) » ;
- « de formation des maîtres (**en qualité d'Inspecteur formateur**) » ;
- « d'encadrement des maîtres (**en qualité d'Inspecteur**) » ;
- « de gestion de projets dans l'espace scolaire » ;
- « d'amélioration de mes aptitudes et de mes compétences » ;
- « de gestion et de pilotage du système éducatif » ;
- « d'expertise en Sciences de l'Education » ;
- « de spécialisation en perspective dans la gestion des systèmes éducatifs » ;
- « de conception d'outils didactiques » ;
- « d'élaboration et de gestion de projets » ;

- « de mener des études de troisième cycle en Sciences de l'Éducation » ;
- « de recherche en didactique, en ingénierie pédagogique, comme chercheur en perspective » ;
- « de pratiques d'évaluation dans le système éducatif » ;
- « de spécialisation en éducation, en perspective, dans les domaines de l'évaluation des politiques éducatives, de la didactique des disciplines, des innovations » ;
- « de réflexion et de recherche sur les questions éducatives » ;
- « de gestion de ressources humaines et de mobilisation sociale » ;
- « de conception de projets, de gestion de systèmes éducatifs et de management » ;
- De management de groupe, de promotion du partenariat, de gestion d'organisations gouvernementales et non gouvernementales » ;
- « de management, de planification, de prise de décision » ;
- « d'exercer le métier d'Inspecteur ».

En remplissant le tableau à la fin du questionnaire, les sujets ont mieux exprimé leurs pensées. Ils disent que « les savoirs appris seront utilisés :

- « pas du tout à des fins de pratique d'enseignement » 50 % ;
- « essentiellement à des fins de développement intellectuel propre » 95 % ;
- « essentiellement pour continuer à accroître mes connaissances et mes compétences et changer de métier » 87 %.

Toujours dans l'analyse des réponses des sujets de la **CLASSE 1** définie par « **des conceptions situées au plus près des préoccupations de carrière (de développement personnel) chez les dits sujets en reprise d'études** », nous trouvons que trois profils de sortie des études se dégagent :

- L'Inspecteur qui va : contrôler, former et/ou encadrer des maîtres, gérer des ressources (humaines, matérielles, financières), manager une structure administrative, planifier des activités, des moyens et des objectifs, prendre des décisions.

- L'expert, le consultant qui va : conceptualiser, évaluer les politiques éducatives, travailler dans une Organisation Gouvernementale (la CONFEMEN, le SNERS, la Commission Nationale pour l'UNESCO, etc.) ou dans une Organisation Non Gouvernementale (UNICEF, BRED, FUNUAP, CONGAD, etc.) ;
- Le chercheur qui va : mener des études de troisième cycle, questionner, réfléchir et faire des investigations sur les Sciences de l'Éducation, sur la didactique des disciplines, sur les questions d'éducation de manière générale.

Les enseignants en reprise d'études sont des praticiens de classe. Pour des enseignants dans une situation pareille, de nouveaux apprentissages ou une nouvelle formation peut déboucher sur l'une des trois issues suivantes : « *apprendre et changer sa pratique d'enseignement* », (Bernadette CHARLIER, 1998), ou apprendre et changer de statut et de niveau d'activités, ou apprendre et changer de métier et d'activités professionnelles. La plus part des enseignants en reprise d'études interrogés et qu'on a situés dans la classe 1 sont dans la troisième logique (apprendre et changer de métier et d'activités professionnelles). En effet, comme indiqué plus haut, à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris, les choix des items de renforcement de la question 4 du questionnaire d'enquête, opérés par les sujets, ces choix sont réfléchis. Selon les sujets, les savoirs appris seront utilisés : « pas du tout à des fins de pratique de classe » 50 % ; « essentiellement à des fins de développement intellectuel propre » 95 % ; « essentiellement pour continuer à accroître mes connaissances et compétences et changer de métier » 87 %.

Les profils de sortie des études qui se dégagent ici vont également dans le sens de cette logique : à part le Chercheur qui peut en même temps dispenser des enseignements, l'Inspecteur d'une part, l'expert et/ou le consultant d'autre part, n'ont pas vocation à enseigner. Ils font en général un autre métier, un métier différent de l'enseignement.

Toutes les considérations ci-dessous amènent à dire que chez les enseignants en reprise d'études, les conceptions à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en situation

d'apprentissage sont situées au plus près des préoccupations de carrière (ou de développement personnel) : ce sont les enseignants que nous avons rangé dans **la CLASSE 1**.

LA CLASSE 2

Elle représente 9,43 % du corpus de sujets interrogés. Elle se rattache à des conceptions à propos des apprentissages situées au plus près de la pratique d'enseignement chez les enseignants en reprise d'études qui ont réagi aux items de notre questionnaire d'enquête.

Le premier constat est le pourcentage relativement faible d'enseignants en reprise d'études dont la conception des apprentissages renvoie à la pratique de classe.

6.3.1.5. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 2 à propos des objectifs de leurs apprentissages dans les études reprises.

Pour faire émerger les conceptions chez les enseignants en reprise d'études, à propos des objectifs de leurs propres apprentissages, on leur a posé la question : « **quels devraient être, selon vous, les objectifs à poursuivre dans les études que vous menez présentement ?** »

Chez les enseignants en reprise d'études de cette **CLASSE2** aussi, les objectifs conçus sont exprimés par les sujets sous formes d'attentes dont la réalisation permettra de reprendre la pratique d'enseignement mais à un niveau plus élevé que celui où ils exerçaient avant la reprise des études. L'examen des réponses apportées par les sujets à la question rappelée ci-dessus, a permis de repérer et de lister les formulations suivantes :

- Devenir, au terme de la formation, un professeur qualifié ; occuper un rang plus important dans le système éducatif.
- Soutenir un Mémoire de Maitrise, subir la formation des professeurs de lycées, obtenir le Doctorat de 3^{ème} cycle pour enseigner dans les universités.

- Acquérir des connaissances et des compétences en vue d'exercer des fonctions élevées dans la vie courante.
- Accroître les connaissances, étoffer les diplômes académiques et professionnels.

L'interprétation de ces formulations nous fait comprendre que chez les enseignants de ce groupe, les conceptions mises à émergence, à propos des objectifs d'apprentissages, sont exprimées sous forme d'attentes personnelles dont la réalisation est à poursuivre. Dans cette **CLASSE2** (comme à **la CLASSE 1**), nous sommes face à un paradoxe.

D'abord, les enseignants en reprise d'études interrogés ont été initialement formés, ont une ancienneté et une certaine expérience en matière de pratique de classe, ont sûrement suivi plusieurs sessions de formation continue sur le terrain : nous posons alors le postulat qu'ils ont été initiés à la formulation des objectifs d'enseignement/apprentissages (objectif général, objectif spécifique, objectif opérationnel).

Ensuite, en répondant à la question sur ce que devraient être, selon eux, les objectifs d'apprentissages dans les études qu'ils ont reprises, les sujets formulent des attentes.

Quelle serait l'explication de ce paradoxe ?

D'abord, nous pensons qu'une réflexion un tant soit peu pouvait amener les sujets à donner des formulations proches de celles-ci-dessous indiquées, transversales et plus objectives :

- Acquérir des connaissances en Mécanique (mécanique générale, mécanique quantique, relativité, etc.), en Thermodynamique, en Electricité/Electronique,...
- Approfondir les connaissances dans les principaux domaines des Mathématiques (géométrie, analyse, algèbre, statistique, probabilité, etc.).
- Etudier, en Biologie végétale, différentes espèces végétales et connaître leurs caractéristiques, leur classement, les grandes fonctions biologiques que ces espèces incarnent.
- Etudier la littérature moderne et les grands auteurs qui l'animent.
- Etudier la philosophie actuelle et les philosophes contemporains.

Mais, en réalité, les enseignants en reprise d'études qui ont répondu à la question et que nous avons rangés dans la **CLASSE 2** ont formulé des attentes personnelles, à la limite subjectives. Tout de même, ils ont traduit leurs visions des choses, visions qu'on peut tenter d'expliquer en s'appuyant sur :

- Leur formation initiale, le niveau et la zone d'exercice de leurs activités professionnelles.
- Leur statut professionnel.
- Leurs ambitions et aspirations légitimes.
- Leur motivation profonde.

1. Des attentes orientées par la formation initiale, le niveau et la zone d'exercice des activités professionnelles.

Ici, les enseignants en question sont des maîtres qui ont été formés initialement dans les E.F.I. Ils ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale de courte durée (6 mois, parfois moins), avec une alternance entre la théorie (transmissions de connaissances) et la pratique (développement de compétences professionnelles chez eux). Ils enseignaient au niveau élémentaire, très souvent en zone rurale parfois déshéritée, rarement en zone urbaine. Ils prennent très vite conscience que la voie la plus rapide pour sortir des zones déshéritées et exercer à un niveau plus élevé (moyen, secondaire ou supérieur) est de faire des études supérieures sanctionnées par des diplômes. Alors, la reprise des études suscite des attentes fortes par rapport à la valeur ajoutée que la réussite à ces études peut apporter sur les plans professionnel et social.

2. Des attentes orientées par le statut professionnel.

Les sujets interrogés ont un statut d'Instituteur avec un taux de rémunération relativement faible et des possibilités limitées d'occuper un poste de responsabilité. Ils prennent conscience que rester dans ce statut c'est rester toujours dans une position subalterne, c'est accomplir toujours des activités professionnelles d'une pénibilité avérée : par exemple, prendre en main les élèves du

matin au soir, préparer et exécuter toutes les leçons inscrites à l'emploi du temps de la journée (toutes disciplines confondues), assurer l'évaluation des apprentissages des élèves au quotidien, corriger les devoirs journaliers donnés aux élèves, etc.

Alors, le moyen de corriger tout cela, c'est de reprendre les études et d'aller le plus loin possible dans ces études.

3. Des attentes orientées par des ambitions et des aspirations légitimes.

Les sujets interrogés sont conscients qu'à l'intérieur du Cadre des Fonctionnaires de l'Enseignement, il existe des inégalités créées essentiellement par le statut. Cette prise de conscience les pousse à chercher coûte que coûte à passer au statut le plus élevé possible dans le cadre où ils sont déjà. Cette ambition, cette aspiration légitime ne peut être réalisée que par des études plus poussées et des diplômes plus valeureux. Alors, dès que les études sont reprises d'une façon ou d'une autre, ces ambitions font que les objectifs d'apprentissages sont exprimés de façon inconsciente (peut-être) sous forme d'attentes par rapport aux études reprises.

4. Des attentes orientées par la motivation.

Un cursus universitaire comporte toujours des enjeux importants dont on prend conscience dès qu'on reprend les études. Quels peuvent être les enjeux d'une telle entreprise ? Entre autres, ils peuvent tourner autour d'items comme :

- Acquérir un savoir savant.
- Obtenir des diplômes élevés et donc valeureux.
- Accéder à un rang social prestigieux.
- Arriver à un niveau de rémunération plus important.

La prise de conscience de ces enjeux, à la reprise des études, crée une grande motivation à réaliser les attentes malgré les contraintes, les difficultés, les obstacles, les aléas auxquels on est confronté dans le cursus. Cette motivation est sous-tendue par la volonté de réussir les études. Elle est

déterminante même. En effet, après plusieurs années d'interruption, à un moment où on est à un âge un peu avancé, où les capacités intellectuelles s'amenuisent peut-être, réussir les études reprises se trouve être un défi majeur. Relever le défi de la réussite requiert, de la part de l'enseignant en reprise d'études, des sacrifices, un investissement en temps et en effort, mais aussi un investissement cognitif. Il nécessite également de trouver des stratégies de suivi des études qu'on doit forcément concilier avec d'autres activités dans lesquelles l'enseignant en reprise d'études est engagé (vie professionnelle, vie familiale, etc.).

Au demeurant, si tant est que nous avons réussi à mettre à émergence les conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos des objectifs de leurs propres apprentissages, ces conceptions sont exprimées, dans le discours des sujets, sous forme d'attentes. Plus haut, nous avons considéré cela comme un paradoxe ; mais, en réalité, il n'en est pas un, car, dans aucune entreprise humaine, il n'existe pas de frontière tangible entre les objectifs poursuivis et les résultats attendus.

Quelles seraient les conceptions chez les sujets de cette **CLASSE2**, à propos des contenus de leurs propres apprentissages ?

6.3.1.6. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 2 à propos des contenus de leurs apprentissages dans les études reprises.

Pour mettre à émergence les conceptions, chez les enseignants en reprise d'études, à propos des contenus de leurs propres apprentissages dans les études reprises, les sujets ont été soumis à une série de questions relatives aux disciplines inscrites au programme, au niveau académique des contenus de ces disciplines, à la conformité des contenus par rapport à leurs attentes, à une motivation que ces contenus auraient créé chez eux, à des disciplines non inscrites au programme de leurs études et qu'ils auraient souhaitées voir figurer dans ces programmes et aux raisons qui justifieraient leurs souhaits.

A l'examen des discours des sujets de la **CLASSE 2**, on a noté que, selon 80% des sujets ici, les contenus sont d'un niveau académique élevé, contre 20% qui estiment que le niveau académique des contenus d'apprentissage est moyen.

Une première précision à faire est que les enseignants en reprise d'études de la **CLASSE 2** sont des Normaliens Instituteurs (N.I) étudiants à la FLSH ou à la FST. On a posé l'hypothèse qu'ils ont une appréciation correcte et objective du niveau des contenus académiques soumis à leurs apprentissages.

En même temps, ils estiment que ces contenus pourront leur permettre, lorsqu'ils retourneront à la pratique dans l'enseignement moyen et secondaire, après leurs études universitaires, de dispenser à leurs futurs élèves des savoirs dignes de ce niveau d'éducation. Ils estiment pour la plus part que les disciplines inscrites au programme d'études soumis à leurs apprentissages sont suffisantes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les sujets sont conscients que dans l'enseignement moyen et secondaire ils enseigneront les disciplines fondamentales qu'ils étudient à l'Université et ne dispenseront même pas les contenus des disciplines secondaires qu'ils étudient malgré eux. En même temps, ceux-ci ne souhaitent pas l'inscription d'autres disciplines au programme d'études.

Cependant, quelques uns souhaitent l'inscription au programme de contenus portant sur l'informatique, car, selon eux, l'informatique permet aujourd'hui de mener des recherches et d'accéder à des informations et à des connaissances très importantes et très utiles. Il s'agit des sujets qui, tout en envisageant reprendre leur carrière d'enseignants après les études supérieures, ont pour ambition d'obtenir un Doctorat pour enseigner à l'Université. Ces sujets savent qu'on obtient le Doctorat au bout d'un travail de recherche qui débouche sur la rédaction et la soutenance d'une Thèse. On comprend alors pourquoi ils souhaitent l'inscription au programme d'études de contenus portant sur l'informatique dont la maîtrise aide beaucoup dans des activités de recherche de quelle que nature que ce soit.

Les sujets de la **CLASSE 2** estiment tous que les contenus des apprentissages qu'ils font s'inscrivent dans leurs attentes et préoccupations et les motivent dans les études qu'ils ont reprises.

Les enseignants en reprise d'études de la **CLASSE 2** sont des Instituteurs de statut, ont eu l'ambition de changer de statut, d'améliorer leurs conditions sociales, de rehausser leur niveau professionnel et par conséquent ont préparé avec succès un concours qui leur a permis de reprendre les études. Et comme ce qu'ils recherchent c'est un changement de statut et de niveau de pratique d'enseignement, sachant que les contenus qu'ils étudient à l'Université sont pour l'essentiel ceux qu'ils vont enseigner, ils n'en conçoivent pas d'autres dans leur majorité

Maintenant quelle est leur vision de la sanction des études reprises ?

6.3.1.7. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 2 à propos de la certification de leurs apprentissages dans les études reprises.

L'importance attachée au diplôme dans toute sorte d'apprentissage, par les diverses catégories d'apprenants et par les utilisateurs des diplômés dans le marché du travail, cette importance a été analysée dans beaucoup d'études portant sur la question des diplômes.

Pourquoi questionner la conception chez des enseignants en reprise d'études à propos de la certification par un diplôme des apprentissages qu'ils font ?

Ayant le sentiment que dans des études diplômantes, le désir d'obtenir un diplôme peut créer une certaine motivation chez les apprenants, orienter leur comportement d'apprentissage, etc., on a jugé utile, dans les investigations de comprendre et d'expliquer les conceptions chez les enseignants en reprise d'études sur la certification par un diplôme des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, et l'importance qu'ils accordent au diplôme.

Afin de mettre à émergence ces conceptions, nous avons posé aux sujets interrogés des questions visant à les amener à :

- Indiquer une hiérarchisation entre le diplôme qui sanctionne les apprentissages d'une part et les connaissances et compétences que ces apprentissages pourraient permettre de construire ou d'acquérir d'autre part.
- Préciser le niveau où ils situent l'importance du diplôme obtenu (entre autres, au niveau de la poursuite du métier originel, ou au niveau social, ou au niveau du statut et de la hiérarchie des corps à l'intérieur du cadre des Fonctionnaires de l'enseignement, ou au niveau de la possibilité de changer de métier et d'activités professionnelles).

A la lumière des réponses des sujets, qu'est-ce que nous pouvons dire ? L'analyse de contenu au niveau des réponses montre que selon les sujets de **la CLASSE 2**, les connaissances et les compétences que les apprentissages permettent d'acquérir sont importantes car elles contribuent à approfondir la culture générale dans le domaine de la spécialité et à parfaire la formation professionnelle. Mais, selon eux toujours, le diplôme qui sanctionne les apprentissages est extrêmement important car :

- Il atteste l'acquisition de plus grandes connaissances (le Savoir appris à l'Université).
- Il peut permettre d'occuper un rang social plus important.
- Il peut permettre d'accéder à une hiérarchie et un statut professionnel supérieurs et d'assumer un jour des fonctions plus élevées.
- Il peut donner la possibilité de changer de métier et d'activités professionnelles.

Pour rappel, les sujets de **la CLASSE 2** sont des Normaliens Instituteurs (N.I) étudiants à la FLSH ou à la FST de l'UCAD, des apprenants qui sont au clair avec le Savoir savant dispensé à l'université et son importance mais aussi au clair avec la valeur des diplômes universitaires. Leur conception d'apprentissages sanctionnés par un diplôme auquel ils accordent une très grande importance s'expliquerait par le fait que ce sont des enseignants en reprise d'études qui ont des ambitions immenses et beaucoup de motivation. Ils sont des instituteurs (donc à la plus petite hiérarchie du cadre des Fonctionnaires de l'enseignement) et ils aspirent, de manière très forte, à changer de hiérarchie et de statut, et en même temps d'accéder à un rang social et à des fonctions

plus prestigieuses, d'exercer des activités professionnelles plus valorisantes. A ce propos, peuvent être rappelés les propos de BOUDESSEUL et GRELET qui estiment que, contrairement aux référentiels de formation qui conduisent aux diplômes, ceux-ci « *sont investis de jugements de valeur, d'aspirations sociales et de considérations symboliques ayant trait à la position à laquelle chacun estime juste de pouvoir accéder* », (Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010).

Par ailleurs, la répartition des sujets interrogés **en CLASSES** ne paraît plus, sur cette question-ci, pertinente, tellement la conception à propos de l'importance du diplôme chez les uns et les autres est presque la même. En effet, sur le plan professionnel, quelle que soit, après les études, la destination implicite ou explicite, connue ou inconnue, la place accordée au diplôme par la société comme par chaque individu, est une place centrale. De surcroît, la détermination du montant de la rétribution du travail en fonction du niveau du diplôme est généralement considérée comme légitime.

La prise de conscience de ces considérations par les enseignants en reprise d'études expliquerait la conception chez eux que les apprentissages qu'ils font dans les études reprises doivent être sanctionnés par un diplôme et que ce diplôme revêt une très grande importance.

La valorisation des savoirs appris et des diplômes qui les couronnent apparaît ainsi comme une donnée transversale qui transcende les sociétés, les niveaux d'apprentissages et les âges. D'autre part, les formes presque identiques de valorisations (sociale, institutionnelle, dans le salaire) du diplôme par les sujets de la **CLASSE 1** et ceux de la **CLASSE 2** nous amènent à dire que notre classification n'est pas absolue.

Au terme de l'analyse, on constate donc que dans la conscience collective des sujets interrogés une grande importance est accordée au diplôme ; en conséquence, la valorisation excessive du diplôme par ces sujets est une réalité. Dès lors, on peut objectivement comprendre l'engouement pour les études chez les enseignants en reprise d'études.

En général, chez l'adulte en reprise d'études, il n'y a pas un décalage entre le moment d'acquisition (ou de construction) des savoirs dans les études reprises et un moment de réflexion sur les fins

auxquelles les savoirs appris seront utilisés. La conception de l'utilisation se construit au fur et à mesure de l'acquisition des savoirs. Quelles seraient les conceptions de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, chez les sujets de **la CLASSE 2** ?

6.3.1.8. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 2 à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

L'une des interrogations soulevées dans le développement de la problématique de cette recherche est celle de savoir comment les enseignants en reprise d'études conçoivent-ils l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits par eux-mêmes dans des situations d'apprentissages ?

La conception de l'utilisation ultérieure de ces savoirs est à questionner, car cette conception pourrait orienter le comportement des enseignants en reprise d'études dans leurs propres apprentissages.

Des questions ont été posées aux sujets interrogés et visant à mettre à émergence leurs conceptions à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris, comme par exemples :

- Les savoirs à apprendre dans les études reprises doivent-ils être uniquement des savoirs académiques théoriques ou des savoirs articulés à la pratique d'enseignement ?
- Les savoirs appris dans les études reprises, envisagent-ils les utiliser dans la pratique d'enseignement ou dans d'autres situations et, si oui, lesquelles ?
- Ont-ils un projet, des perspectives d'utilisation des savoirs appris ?
- Et, (pour les pousser à être plus explicites) les savoirs appris seront-ils utilisés :
 - pour renforcer les savoirs de la pratique et les savoirs sur la pratique de celui qui a appris ;
 - pour le développement personnel (développement intellectuel, promotion sociale, promotion dans la carrière) ?

- pour accroître les connaissances et compétences de celui qui a appris dans l'otique de changer de métier et d'activités professionnelles ?

L'examen des réponses apportées par les enseignants en reprise d'études interrogés a amené à analyser, suivant trois axes, leurs conceptions (qui seraient mises à émergence) à propos des fins d'utilisation ultérieure des savoirs qu'ils ont appris dans les études reprises.

1. Par rapport au caractère théorique ou pratique des savoirs à apprendre.

Tous les sujets de la **CLASSE 2** conçoivent que les savoirs à apprendre dans les études reprises doivent être pratiques (au sens large, c'est-à-dire directement utilisable dans l'exercice du métier).

3. Par rapport aux situations d'utilisations des savoirs appris.

Les sujets conçoivent, de manière générale, qu'après acquisition des savoirs dans les études reprises, les savoirs appris doivent être réinvestis dans la pratique d'enseignement.

Certains évoquent (éventuellement peut-être) d'autres situations d'utilisation des savoirs appris :

- « dans l'inspection, dans la diplomatie, en politique » ;
- « utilisation dans la diplomatie aussi » :
- « je vais les utiliser aussi pour faire des publications en vue de contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives ».

4. Par rapport à un projet éventuel qu'aurait celui qui a appris.

Y aurait-il des perspectives d'utilisation des savoirs appris, inscrites dans un projet implicite ou explicite ?

Les sujets conçoivent dans l'ensemble que les savoirs appris doivent essentiellement être utilisés dans la pratique d'enseignement et que pour cela ces savoirs devraient permettre d'approfondir les connaissances théoriques, de renforcer les capacités et les compétences, de mieux assoir la qualification et les aptitudes professionnelles.

Cependant, le fait de soumettre aux sujets une série de questions sur les fins d'utilisation des savoirs appris avait pour but de les amener à épuiser leurs idées sur ces fins, de plus se dévoiler peut-être. En examinant les réponses on a découvert que chacun des sujets, tout en intégrant l'idée de reprendre la pratique d'enseignement (au niveau moyen, secondaire ou supérieur) après les études reprises à l'université, nourrit le projet de faire un concours et de changer de métier. C'est l'existence d'un tel projet (implicite peut-être) qui a fait dire aux sujets que les savoirs appris seront utilisés, en partie :

- Pour se préparer à exercer l'inspectorat, la diplomatie, la politique ;
- Pour acquérir le bagage intellectuel nécessaire pour changer de métier ;
- Pour arriver à un réel développement personnel (développement intellectuel, promotion sociale, promotion dans la carrière).

Alors, quelle analyse peut-on faire de toutes ces données relatives aux conceptions chez les sujets de **la CLASSE 2** ?

D'abord, précisons que c'est par souci d'une démarche méthodique qu'on a dégagé les trois axes d'interprétation ci-dessus.

Ensuite, nous constatons, à la lumière des réponses que les sujets sont restés invariants dans leurs conceptions des fins d'utilisation des savoirs appris. Ils conçoivent des savoirs pratiques à acquérir et un réinvestissement des savoirs appris dans la pratique d'enseignement. Les porteurs de projets envisagent l'utilisation des savoirs à d'autres fins (inspectorat : en entrant, par voie de concours, dans la section F2 de la FASTEF ; diplomatie et/ou sciences politiques : en entrant, par voie de concours, à l'ENAM). Mais, ces fins ne sont envisagées que de manière alternative car ils disent bien « en partie ». En plus, la réalité montre que parmi les enseignants en reprise d'études qui sortent de l'université avec leurs diplômes, quelques uns seulement viennent faire l'inspectorat, et très peu font l'ENAM.

Donc, en guise de synthèse, on peut dire qu'au niveau de la **CLASSE 2**, l'analyse des conceptions chez les enseignants en reprise d'études, à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, montre que :

- Par rapport aux objectifs des apprentissages, aux contenus de connaissances et aux fins d'utilisation des savoirs appris, les sujets ont des conceptions situées au plus près de la pratique de classe (même si quelques uns parmi eux ont derrière la tête l'idée de changement de métier et d'activités professionnelles).
- Par rapport au diplôme qui sanctionne les études reprises, ils ont une conception qui accorde une très grande importance à ce diplôme. En même temps, on découvre dans leurs discours plusieurs formes de valorisations de ce diplôme (sociale, institutionnelle, dans le salaire, etc.). Mais cette dernière conception ne leur est pas spécifique. Ils la partagent avec les sujets de la **CLASSE 1**.

Dans le classement fondé sur un critère qui est « **le côté où on peut situer les conceptions chez les enseignants en reprise d'études, à propos des catégories que j'ai considérées** », il y a un 3^{ème} groupe de sujets dont les conceptions se situent tantôt au plus près des préoccupations de carrière, tantôt au plus près de la pratique de classe. Nous avons considéré que ces conceptions sont dialectiques et avons regroupé dans **la CLASSE 3** les sujets dont les discours laissent émerger ces conceptions dialectiques.

LA CLASSE 3

Elle représente 19 % du corpus de sujets interrogés. A la lumière des réponses que les sujets de cette **CLASSE** ont apportées aux questions de l'outil de collecte de données, nous avons essayé de repérer les conceptions qui émergent de leurs discours.

6.3.1.9. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 3 à propos des objectifs de leurs apprentissages dans les études reprises.

Dans la série d'interrogations posées aux enseignants en reprise d'études, à propos des objectifs des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, la question centrale est « **que devraient être, selon vous, les objectifs d'apprentissages dans les études que vous avez reprises actuellement ?** »

A l'examen des réponses que les sujets ont apportées, quelles sont les conceptions qui émergent des discours ?

A l'instar des sujets de la **CLASSE 1**, les sujets de la **CLASSE 3** ont exprimé ce que devraient être, selon eux, les objectifs de leurs propres apprentissages sous formes d'attentes ou de suggestions, comme on peut le comprendre à travers les formulations ci-dessous.

1. Des attentes par rapport à des préoccupations de carrière.

Les items ci-après traduisent ces attentes :

- « Etre Inspecteur » ;
- « Elever mon grade en matière d'éducation » ;
- « Fortifier la culture générale et pédagogique » ;
- « avoir les compétences d'encadrer les maîtres » ;
- « rehausser le niveau académique et préparer les stagiaires à remplir les fonctions d'Inspecteur » ;
- Acquérir des compétences dans le domaine de l'éducation » ;
- « Relèvement de niveau au probatoire et préparation à la tâche d'une autorité académique ».
-

2. Des suggestions, par rapport toujours à des préoccupations de carrière.

Ces suggestions se reflètent à travers les formulations ci-après.

- « Centrer les objectifs sur les connaissances et les compétences » ;
- « Responsabiliser davantage les stagiaires et leur faire confiance pour leur auto-formation » ;
- « Mettre l'accent sur la pratique (effectuer un stage de deux mois au moins dans les services déconcentrés » ;
- « Accroître la qualité de la formation professionnelle ; spécialiser les stagiaires » ;
- « Articuler la théorie à la pratique ».

Ce que nous comprenons à la lumière de l'interprétation de ces formulations, c'est que, qu'elles soient exprimées sous formes d'attentes ou de suggestions, elles laissent apparaître des conceptions à propos des objectifs d'apprentissages qui se situent au plus près des préoccupations de carrière, d'un développement personnel (développement intellectuel propre, développement professionnel, promotion dans la carrière).

En effet, les attentes sont claires, à travers les items suivants : « être Inspecteur » ; « élever mon grade dans l'éducation » ; « préparer les stagiaires à remplir correctement leurs fonctions d'Inspecteur » ; « préparation à la tâche d'une autorité académique » ; etc.

Etre Inspecteur, accomplir les fonctions d'Inspecteur, effectuer les tâches d'une autorité académique, sont des visions dans une perspective de promotion dans la carrière, de changement de statut professionnel (passer du statut d'Instituteur au statut d'Inspecteur).

Les suggestions sont tout aussi explicites : « centrer les objectifs sur les connaissances et les compétences » ; « responsabiliser davantage les stagiaires et leur faire confiance » ; « mettre l'accent sur la pratique » ; « allonger la durée des stages pratiques » ; « accroître la qualité de la formation professionnelle et spécialiser les stagiaires ».

Ces derniers items laissent émerger une conception chez les sujets d'un développement professionnel personnel, car c'est le développement de compétences professionnelles chez les enseignants en reprise d'études qui est essentiellement suggéré.

Par ailleurs, les sujets **de la CLASSE 3** estiment que les objectifs des apprentissages qui devraient être définis, selon eux, (objectifs qu'ils expriment sous formes d'attentes et de suggestions d'ailleurs), que ces objectifs répondent à leurs attentes. Cela montre qu'une formation d'adultes devrait partir de l'identification des besoins et de la définition des objectifs des apprentissages pour mieux répondre à la vision et aux préoccupations des bénéficiaires.

Ils estiment enfin que ces objectifs les motivent dans les apprentissages qu'ils font dans les études reprises.

Que leurs propres attentes les motivent montre une certaine cohérence chez eux. Cette cohérence peut se comprendre à la lumière de l'analyse des relations entre les buts des apprentissages et la motivation des apprenants dans des activités de formation (voir : Etienne BOURGEOIS, 1984 et Roland VANDERBERGHE, 2006, page 54).

Ainsi donc, si cette étude devait seulement porter sur les conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos des objectifs des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, on aurait versé les sujets de ce dernier groupe dans **la CLASSE 1**. Mais on a considéré trois autres catégories (ou composantes des apprentissages): **les contenus d'apprentissages, le diplôme qui sanctionne les apprentissages faits dans les études reprises et l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.**

Alors, quelles sont les conceptions à propos de ces catégories ?

6.3.1.10. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 3 à propos des contenus de leurs apprentissages dans les études reprises.

Afin de faire la mise à émergence des conceptions, chez les enseignants en reprise d'études, de cette catégorie-ci (les contenus de leurs propres apprentissages dans les études reprises), les mêmes questions ont été posées à tous les sujets interrogés, avant même la distinction des trois **CLASSES** définies. Il s'agit d'une série de questions portant sur les disciplines inscrites dans les programmes des apprentissages, le niveau académique des contenus de ces disciplines, la congruence des contenus par rapport à leurs attentes, la motivation que ces contenus auraient créée chez eux, des disciplines non inscrites aux programmes de leurs études et qu'ils auraient souhaité voir figurer dans ces programmes et, enfin, sur les raisons qui justifieraient leurs souhaits.

A la lumière des réponses, le niveau académique des contenus disciplinaires est élevé selon 50 % des sujets de la **CLASSE 3** contre 50 % de sujets qui estiment que ce même niveau est moyen. Alors, on pose le postulat que le niveau académique est généralement bien apprécié et jugé convenable par rapport aux attentes dans les études reprises.

Les disciplines inscrites aux programmes d'études sont, à titre de rappel :

- La pédagogie /la pédagogie générale ;
- la déontologie;
- La psychologie ;
- La philosophie/l'épistémologie ;
- La sociologie ;
- La didactique des disciplines ;
- L'histoire ;
- La géographie ;
- Le français ;
- l'anglais ;
- l'espagnol ;
- l'allemand ;
- les mathématiques ;

- les sciences physiques ;
- les sciences de la vie et de la terre.

80 % des sujets estiment que les disciplines inscrites aux programmes d'études sont insuffisantes, contre 20 % qui trouvent que quantitativement les contenus sont insuffisants. Ils estiment tous que les contenus de ces disciplines sont proches de leurs attentes, sauf un sujet qui déclare que certains contenus sont proches de ses attentes et d'autres en sont éloignés. Malgré tout, des souhaits de voir d'autres contenus d'apprentissages inscrits aux programmes ont-ils été formulés. Ces contenus devraient porter sur :

- la conception de produits et de matériels en pédagogie et en didactique (manuels scolaires, plans de formation, matériel didactique imprimé ou non imprimé, etc.),
- le management,
- les sciences de l'éducation,
- la vie scolaire,
- la gestion administrative et financière,
- l'économie de l'éducation,
- la correspondance administrative,
- l'approche curriculaire,
- le droit,
- les pratiques professionnelles,
- l'éducation environnementale,
- le management des partenaires dans l'approche projet,
- la didactique,
- la recherche.

Ces contenus disciplinaires sont ceux qui émergent essentiellement des discours des sujets de **la CLASSE 3**, lorsqu'ils ont répondu à la question : « **dans quels domaines ou sur quelles disciplines auriez-vous souhaité que les contenus des apprentissages portent ?** »

L'examen de ces contenus non inscrits au programme mais souhaités nous fait dire que, comme par rapport à la catégorie « **les objectifs des apprentissages dans les études reprises** », les conceptions chez les sujets restent ici au plus près du développement personnel (développement intellectuel propre, promotion sociale, promotion dans la carrière professionnelle). En effet, les contenus disciplinaires dont les sujets souhaitent l'inscription aux programmes des apprentissages (en plus ou à la place des contenus officiellement étudiés) tournent autour de la gestion de manière générale. Ils sont sans rapport avec la pratique d'enseignement en tant que telle. Ce sont des contenus pouvant surtout permettre d'acquérir des compétences pour diriger, comme le montrent les raisons de ces souhaits évoquées par quelques rares sujets seulement (la grande majorité ayant tu leurs opinions) :

- « parce que l'Inspecteur, non seulement doit disposer de connaissances académiques, mais également doit pouvoir manager » ;
- « l'Inspecteur est appelé à diriger et à former. Il doit être opérationnel sur le terrain et être alerte par rapport à toute situation critique liée à l'éducation ».

Ainsi donc, les sujets de la **CLASSE 3** ont des attentes dans les études reprises (voir les objectifs des apprentissages dans les études reprises) et par rapport à ces attentes ils conçoivent des contenus d'apprentissages qui puissent répondre à ces attentes : jusqu'à ce niveau donc ils restent, pour l'essentiel, cohérents dans leurs conceptions.

Cependant, dans une moindre mesure, certains contenus disciplinaires conçus sont relatifs aux connaissances sur la pratique d'enseignement. Il s'agit des contenus portant sur l'approche curriculaire, la didactique, les sciences de l'éducation, la conception de matériels en pédagogie et en didactique (manuels scolaires, plans de formation, matériel didactique imprimé ou non imprimé, etc.).

Alors, le caractère dialectique des conceptions chez les sujets de la **CLASSE 3**, à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, ce caractère dialectique transparait un peu ici.

Qu'en sera-t-il dans la 3^{ème} catégorie, à savoir « **la certification, par un diplôme, des apprentissages faits dans les études reprises** » ?

6.3.1.11. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 3 à propos de la certification de leurs propres apprentissages dans les études reprises.

Ici, l'analyse sera toujours guidée par la problématique générale à propos de la certification des apprentissages. Et, en guise d'entrée en matière, nous partons des mêmes considérations qu'à la même rubrique au niveau de la **CLASSE 2**.

L'importance attachée au diplôme dans toute sorte d'apprentissage, par les diverses catégories d'apprenants et par les utilisateurs des diplômés dans le marché du travail, cette importance a été analysée dans beaucoup d'études portant sur la question des diplômes.

Pourquoi questionner la conception chez des enseignants en reprise d'études à propos de la certification par un diplôme des apprentissages qu'ils font ?

Ayant le sentiment que dans des études diplômantes, le désir d'obtenir un diplôme peut créer une certaine motivation chez les apprenants, orienter leur comportement d'apprentissage, etc., nous avons jugé utile, dans les investigations de comprendre et d'expliquer les conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos de la certification par un diplôme des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, et l'importance qu'ils accordent au diplôme.

Afin de mettre à émergence ces conceptions, on a posé aux sujets interrogés des questions visant à les amener à :

- Indiquer une hiérarchisation entre le diplôme qui sanctionne les apprentissages d'une part et les connaissances et compétences que ces apprentissages pourraient permettre de construire ou d'acquérir d'autre part.
- Préciser le niveau où ils situent l'importance du diplôme obtenu (entre autres, au niveau de la poursuite du métier originel, ou au niveau social, ou au niveau du statut et de la

hiérarchie des corps à l'intérieur du cadre des Fonctionnaires de l'enseignement, ou au niveau de la possibilité de changer de métier et d'activités professionnelles).

A la lumière des réponses des sujets, que pouvons-nous dire ?

Par rapport à l'ordre d'importance entre les connaissances et compétences acquises dans les études reprises d'une part, et le diplôme qui sanctionne les apprentissages faits toujours dans les études reprises d'autre part,

- 50 % des sujets répondants de **la CLASSE 3** estiment que les connaissances et compétences acquises dans leurs apprentissages sont plus importantes que le diplôme ;
- 20 % pensent, au contraire que le diplôme est plus important ;
- 20 % trouvent une égale importance entre le diplôme d'une part, et les connaissances et compétences d'autre part ;
- Enfin, 10 % ne se sont pas prononcés sur la hiérarchisation de l'importance.

Malgré tout, la très grande importance accordée au diplôme et sa survalorisation restent constantes ici. En effet, selon les sujets, l'importance du diplôme réside dans ses fonctions de :

- certification de plus de connaissances et compétences acquises dans les apprentissages mais aussi d'une plus grande aptitude professionnelle,
- de promotion sociale,
- de propulsion à des responsabilités plus élevées.

D'autre part, les sujets ont nettement exprimé leur préférence pour un diplôme qui permet un changement de statut professionnel et de niveau d'activités.

A l'instar donc des sujets de **la CLASSE 1** et de ceux de **la CLASSE 2**, les sujets de cette **CLASSE 3** laissent émerger dans leurs discours une très grande importance accordée au diplôme et une survalorisation de ce même diplôme aux plans social, professionnel et salarial mais également au plan du niveau d'activités. Alors, la conception chez les sujets de **la CLASSE 3**, à propos de la certification par un diplôme des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, cette conception est en phase avec celle des sujets des deux **CLASSES** précédentes. Ici aussi, le

diplôme revêt une très grande importance dans la représentation des sujets et sa valorisation reste excessive. Par rapport à cela, la classification des sujets n'est objectivement pas pertinente.

Ainsi donc, au niveau de cette 3^{ème} catégorie, à savoir : « la certification, par un diplôme, des apprentissages faits dans les études reprises », la conception des sujets de tout le corpus étudié est quasiment la même : cette conception est que des apprentissages faits dans des études reprises doivent être certifiés par un diplôme qui revêt une très grande importance du reste. Elle se construit (peut-être) à partir des mêmes considérations sociales, de statut professionnel et de carrière.

En fin, comment les enseignants en reprise d'études de **la CLASSE 3** conçoivent-ils l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises ?

6.3.1.12. Conceptions chez les enseignants en reprise d'études de la CLASSE 3 à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

Dans le questionnaire restreint, à la fin du développement de la problématique de cette recherche, l'une des questions spécifiques soulevées est celle de savoir : « **comment les enseignants en reprise d'études conçoivent-ils l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises ?** ».

La conception de l'utilisation ultérieure de ces savoirs est à questionner, car cette conception pourrait orienter le comportement des enseignants en reprise d'études dans leurs propres apprentissages.

On a posé aux sujets interrogés des questions visant à mettre à émergence leurs conceptions à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris, comme par exemples :

- Les savoirs à apprendre dans les études reprises doivent-ils être uniquement des savoirs académiques théoriques ou des savoirs articulés à la pratique d'enseignement ?
- Envisagent-ils utiliser les savoirs appris dans les études reprises dans la pratique d'enseignement ou dans d'autres situations et, si oui, lesquelles ?

- Ont-ils un projet, des perspectives d'utilisation des savoirs appris ?
- Et, (pour les pousser à être plus explicites) les savoirs appris seront-ils utilisés :
 - pour renforcer les savoirs de la pratique et les savoirs sur la pratique de celui qui a appris ;
 - pour le développement personnel (développement intellectuel propre, promotion sociale, promotion dans la carrière) ?
 - pour accroître les connaissances et compétences de celui qui a appris dans l'optique de changer de métier et d'activités professionnelles ?

Comme avec les sujets de **la CLASSE 2**, l'examen des réponses apportées par les enseignants en reprise d'études de **la CLASSE 3** a amené à analyser, suivant trois axes, leurs conceptions (qui seraient mises à émergence) à propos des fins d'utilisation ultérieure des savoirs qu'ils ont appris dans les études reprises.

1. Par rapport au caractère théorique ou pratique des savoirs à apprendre.

Sur la base des différentes réponses examinées, on a déterminé des pourcentages qui montrent des tendances dans l'appréciation du caractère théorique ou pratique des savoirs à apprendre dans les études reprises. Ainsi :

- 80 % des sujets de **la CLASSE 3** conçoivent que les savoirs à apprendre dans les études reprises doivent être pratiques, articulés à la pratiques d'enseignement.
- 10 % de sujets conçoivent que les apprentissages doivent être théoriques.
- Et 10 % conçoivent que dans les études reprises les apprentissages devraient alterner entre des aspects théoriques et des aspects pratiques.

2. Par rapport aux situations d'utilisation des savoirs appris dans les études reprises.

Ici aussi, la description des éléments qui seront analysés se fait avec des pourcentages :

- 60 % des sujets conçoivent, de manière générale, qu'après avoir acquis des savoirs dans les études reprises, les savoirs appris doivent être réinvestis dans la pratique d'enseignement en classe.
- 40 % des sujets conçoivent des situations diverses d'utilisation des savoirs appris :
 - situations de gestion, de planification, de conception, d'évaluation du système éducatif,
 - en exerçant la fonction d'Inspecteur,
 - dans les services administratifs et de contrôle du système éducatif (IDEN, IA, MEN).

3. Par rapport à un projet éventuel qu'aurait le sujet qui a appris dans les études reprises.

Quels sont les pourcentages de répartition des sujets ?

- 70 % des sujets disent avoir un projet, des perspectives quant à l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises. Comme projets définis on peut citer :
 - participer à la réflexion d'ensemble sur le système éducatif,
 - pratiquer l'enseignement modulaire,
 - Poursuivre les études pour faire un doctorat en sciences de l'éducation,
 - participer à l'évaluation des programmes d'enseignement et faire des propositions d'amélioration,
 - me spécialiser en psychologie,
 - être un Inspecteur compétent,
 - avoir une autre manière de faire afin de rendre ma pratique plus performante.

Parmi les projets indiqués, un seul semble s'éloigner de la pratique de classe et c'est celui du sujet dont la vision est « d'être Inspecteur » et « d'utiliser les savoirs appris dans des services administratifs et de contrôle du système éducatif (IDEN, IA, MEN) ».

- Par contre, 30 % des sujets déclarent ne pas avoir un projet précis quant à l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

En examinant les réponses dans le tableau du questionnaire visant à amener les sujets à être plus explicites par rapport à leur vision des fins d'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, on a été mieux édifié sur les conceptions à propos de cette utilisation.

En effet, les enseignants en reprises d'études qui ont un projet, des perspectives d'utilisation claires, conçoivent l'utilisation ultérieure des savoirs à des fins :

- De renforcement de leurs savoirs de la pratique et de leurs savoirs sur la pratiques ; et ceci, essentiellement pour la plus part et en partie seulement pour quelques uns.
- De développement personnel (développement intellectuel propre, promotion sociale, promotion dans la carrière) ; et ceci, en parti seulement.
- D'accroître leurs connaissances et compétences dans l'optique de changer de métier ; et ceci aussi, en partie seulement.

Ceux qui n'ont pas de projet bien défini ont répondu dans le même sens : ils conçoivent l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises :

- essentiellement à des fins de renforcement des savoirs de la pratique et des savoirs sur la pratique, mais aussi à des fins de développement personnel,
- en partie à des fins d'accroissement des connaissances et des compétences dans l'optique de changement de métier.

Quelle synthèse peut-on tirer à la suite de l'interprétation faite ci-dessus des réponses apportées par les sujets aux questions que je leur ai posées ?

L'interprétation des réponses suivant le premier axe montre que 90 % (80 % et 10 %) des sujets de la **CLASSE 3** conçoivent des savoirs pratiques à acquérir dans les apprentissages. Suivant l'axe des

situations d'utilisation, 60 % des sujets conçoivent que les savoirs appris dans les études reprises sont à réinvestir dans la classe. Suivant l'axe des fins d'utilisation, la plus part des sujets conçoivent l'utilisation ultérieure des savoirs appris essentiellement à des fins de renforcement de leurs savoirs de la pratique et de leurs savoirs sur la pratique, et en partie seulement à des fins de développement personnel ou d'accroissement des connaissances et des compétences dans l'optique de changement de métier.

Ces résultats montrent que, tout au moins au niveau des fins d'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, les sujets de la **CLASSE 3** ne sont pas dans une logique de rupture avec la pratique d'enseignement. Ces sujets sont des enseignants en formation pour devenir des Inspecteurs. Et, même avec le statut d'Inspecteur, ils peuvent retourner à la pratique d'enseignement car depuis 1993/1994 les enseignants/formateurs dans les EFI sont des Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire (IEE). Cela explique peut-être qu'à la question : « **où allez-vous utiliser les savoirs appris ans les études reprises** », la plus part ont répondu : « **dans la formation** ».

Pour cette 4^{ème} catégorie donc, à savoir « **les conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études** », les sujets de cette **CLASSE 3** ont des conceptions situées au plus près de la pratique d'enseignement comme ceux de **la CLASSE 2**.

Ainsi, au niveau de la **CLASSE 3**, l'étude des conceptions chez les enseignants en reprise d'études à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises montre que :

- par rapport aux objectifs des apprentissages et aux contenus de connaissance, les sujets ont des conceptions situées au plus près des préoccupations de carrière (de développement personnel : développement intellectuel propre, promotion sociale, promotion dans la carrière) comme les sujets de **la CLASSE 1** ;
- par rapport au diplôme qui certifie les apprentissages faits dans les études reprises, ils ont une conception qui accorde une très grande importance au diplôme. En même

temps, on découvre dans leurs discours plusieurs formes de valorisation du diplôme (sociale, institutionnelle, dans le salaire). Alors, ils partagent cette conception avec les sujets de **la CLASSE 1** et ceux de **la CLASSE 2** ;

- par rapport à l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, les sujets de la **CLASSE 3** ont des conceptions situées au plus près de la pratique d'enseignement comme les sujets de **la CLASSE 2**.

Ce que l'on découvre alors c'est que, selon la catégorie de conception considérée, les sujets de **la CLASSE 3** font émerger des conceptions qui les classent tantôt dans **la CLASSE 1**, tantôt dans **la CLASSE 2**. Ce constat m'a suggéré l'idée que chez les enseignants en reprise d'études de **la CLASSE 3**, les conceptions à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises sont dialectiques.

6.3.2. Le choc des conceptions sur les apprentissages.

Par rapport à l'élaboration des curricula, dans la coutume comme dans la pratique, les Décideurs sont les commanditaires et les Enseignants (formateurs et dispensateurs de cours dans les divers ordres d'enseignement) sont les concepteurs des différentes composantes constitutives d'un curriculum. Ces composantes sont les programmes d'études (englobant les objectifs et les contenus d'apprentissage), le guide méthodologique de l'enseignant (dans certains cas), le référentiel de compétence et de formation, le matériel didactique (imprimé ou non imprimé), le système d'évaluation et de certification des apprentissages. Les praticiens sont chargés de la mise en œuvre des composantes d'un curriculum après les validations.

A ce propos, grâce à un certain nombre d'étapes de validation d'un curriculum conçu (validation pédagogique par les enseignants, validation institutionnelle par les Décideurs et qui donne un caractère officiel au curriculum construit), il y a, en général, chez les Décideurs commanditaires et chez les concepteurs, une convergence des conceptions des uns et des autres sur les apprentissages à faire par des bénéficiaires.

Mais, chez les enseignants en reprise d'études et chez les Décideurs, y a-t-il une convergence (ou une divergence) des conceptions sur les apprentissages à faire par des bénéficiaires? D'abord, par rapport à quelle composante des apprentissages peut-il y avoir une divergence au niveau des conceptions chez les uns et les autres, sur les apprentissages que font les enseignants en reprise d'études ? Nous posons l'hypothèse qu'au niveau de **la conception sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises**, il y a une divergence. A ce niveau, quelles sont les conceptions chez les uns et chez les autres ?

6.3.2.1. La conception sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris, chez des enseignants en reprises d'études.

Dans cette étude, des tendances se sont dégagées. 71, 69 % des sujets interrogés ont des conceptions situées au plus près du développement personnel. Ces conceptions intègrent (entre autres) l'idée d'accroissement des connaissances académiques et de renforcement des compétences professionnelles dans l'optique de changer de métier.

6.3.2.2. La conception, chez les Décideurs, sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris par des enseignants en reprises d'études.

L'exploration des textes organisant les formations et les enseignements montre que, selon les Décideurs (commanditaires des curricula), les apprentissages faits par des enseignants en formation initiale (ou continue) ou par des enseignants en reprise d'études, doivent être utilisés ou réinvestis dans le métier d'enseignement. En effet, une des missions de certaines structures d'enseignement et de formation pédagogique est de préparer les bénéficiaires des études et des formations à entrer dans l'enseignement ou à y rester.

6.3.2.3. Le conflit des conceptions.

Les Décideurs investissent des moyens publics dans les études et la formation pédagogique des bénéficiaires pour :

- réaliser une couverture correcte du système éducatif à tous les niveaux en matière de personnels enseignants ;
- injecter dans le réseau éducatif des ressources humaines de qualité et en nombre suffisant pour réaliser les objectifs majeurs définis (élargir l'accès à l'éducation, améliorer la qualité des apprentissages scolaires, entre autres) ;
- atteindre les objectifs : de Scolarisation Primaire Universelle (SPU), d'une bonne éducation et d'une instruction solide des enfants du pays et d'une formation professionnelle performante des jeunes de la nation.

Pour les Décideurs, une déperdition régulière et importante du personnel enseignant déjà formé est synonyme d'un éternel recommencement qui ne garantit pas la suffisance des ressources humaines en qualité et en quantité. Ainsi, la volonté chez les Décideurs de maintenir les enseignants qui sont déjà dans le réseau est-elle ferme.

Par contre, chez les enseignants en reprise d'études, la logique est autre. En effet, la reprise des études est souvent sous-tendue par une ambition raisonnable d'aller de l'avant et des aspirations légitimes au progrès et/ou au changement. En conséquence, on assiste souvent à des changements de métier chez des enseignants ayant repris les études et ayant pu acquérir dans les études reprises de solides connaissances académiques et des diplômes de haut niveau.

6.3.2.4. Les conséquences du choc des conceptions sur les apprentissages.

Le conflit des conceptions sur les apprentissages chez les Décideurs et chez les enseignants en reprise d'études n'est pas resté sans conséquences. Trois conséquences (entre autres) peuvent être évoquées ici.

- **La signature d'engagements.**

Du temps des Ecoles Normales Régionales (ENR), le Ministère de L'Education Nationale faisait signer par chaque jeune sénégalais ayant réussi au concours d'entrée dans ces écoles un engagement décennal qui obligeait le signataire à exercer le métier d'enseignement au moins pendant dix (10) ans ou, à défaut, de rembourser tout l'argent que l'Etat a investi sur lui pendant ses études à l'Ecole Normale Régionale.

Une pratique semblable, qu'on a observée par le passé, a été la signature d'engagements par des bacheliers recrutés comme « pré normaliens ». En signant, les intéressés s'engageaient à servir dans l'enseignement moyen/secondaire comme professeurs de Mathématiques et ceci après avoir obtenu la maîtrise à la faculté des sciences de l'UCAD et fait la formation professionnelle à l'ENS (actuelle FASTEF). Dès leur recrutement, ces « pré normaliens » étaient logés et bénéficiaient d'une bourse d'études supérieure à celle des autres étudiants. Dans les termes du contrat figurait une disposition rendant obligatoire le remboursement des frais d'études en cas de non respect de l'engagement signé.

- **La suppression de structures et de filière.**

En 1993, les Ecoles Normales Régionales de formation des instituteurs ont été supprimées. La décision de suppression a été prise suite au constat que les maîtres sortants de ces structures ne servaient que pendant très peu d'années à l'école élémentaire. En effet, grâce à la reprise des études, ils changeaient très vite de métier ou de statut professionnel et de niveau d'activités.

Pour des raisons non déclarées officiellement la filière des « pré normaliens » a également été supprimée.

En définitive, le conflit des conceptions et ses conséquences sont des réalités en milieu enseignant. Cependant, si le conflit en lui-même est subjectif, ses conséquences, au regard de l'intérêt général, sont objectives.

6.3.3. Récapitulation de la démarche de traitement des données et transition vers la discussion.

En déroulant la méthodologie de recherche, nous avons collecté des données à l'aide de l'instrument construit (un questionnaire d'enquête), on s'est efforcé d'interpréter les informations recueillies, de les analyser et de tirer des conclusions. Mais, ces conclusions sont-elles absolues ou sont-elles discutables ? Honnêtement, nous estimons que les conclusions tirées des analyses qu'on a eu à faire sont discutables, et cela nous amène à passer à une étape de discussion de nos résultats dans le 7^{ème} et dernier chapitre de ce Mémoire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUMONT, B., et MESNIER, P.M. (1993). *L'acte d'apprendre*. Paris : presses universitaires de France.

BECKER, G. (1964). *Human capital : a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York : NBER.

BOUDESSEUL, G. et GRELET, Y. (2010). *Choix des diplômés et projets de métiers selon l'environnement social local*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol. 43, n° 2, 2010, p. 75 à 78.

BOURGEOIS, E. (1984). *Profils socio-personnels et profils d'apprentissage chez l'adulte en formation : un cadre théorique et des hypothèses pour la recherche*. UCL, FOPES.

BRAU-ANTONY S., *les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête*.

Revue : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), 2001 N° 56, pp.93-108.

Editeur : Association francophone pour la recherche en activités physiques et sportives. Paris, France.

<http://www.google.fr/search?hl=hp&qsource=hp&q=les+conceptions+des+enseignants>(page consultée le 01/01/10)

CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Paris-Bruxelles : De Boeck, Université.

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.

DURKHEIM, E. (1901). *Les règles de la méthode sociologique*, procédé de J.-M. BERTHELOT, *Les règles de la méthode sociologique ou l'instauration du raisonnement expérimental en sociologie*. Paris, Flammarion, 1988.

GIORGI, A. (1985). (Ed.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, USA : Duquesnes University Press.

GOUGEON, Y. (1993). « *Quelques précisions sur les conceptions* ». In CLEMEN, J-P. et HERR, M. *L'identité de l'éducation physique et sportive* (pp. 151-155). Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.

LAVOIE, J. LAVOIE, M., et NOGUE, A. (1999). *La motivation scolaire...Faites-en votre affaire*. Vie pédagogique, N° 112, Septembre. Octobre 1999, Québec.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi N°81-59 du 9 Novembre 1981 portant statut du personnel enseignant des universités. In Recueil de Textes administratifs. Rectorat /UCAD, 1982.

MINISTERE DE LA FONCTION PUBLIQUE DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL Décret N° 89-789/MFPET/CAB/BE du 25 Mai 1989 modifiant et complétant le Décret N° 77-987 du 14 Novembre 1977 portant *statut particulier du cadre des Fonctionnaires de l'enseignement*. In Recueil de Textes administratifs. Section F 2/FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 93-530 du 30 Avril 1993 portant *création des Ecoles de Formation des Instituteurs (E.F.I)*. In Recueil de Textes administratifs. Section F 2/FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 93-789 du 25 Juin 1993 portant *création des Inspections d'Académie et des Inspections Départementales de l'Education Nationale*. In Recueil de Textes administratifs. Section F 2/FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL Circulaire N° 000623 du 16 Septembre 1996 du Directeur de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Elémentaire (DEPEE) portant *cahier des charges des Inspecteurs de l'Education Nationale*. In Recueil de Textes administratifs. Section F 2/FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Le Nouveau Plan de Formation de la Section F 2 de la FASTEF/UCAD, Janvier 2002.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*.

SPENCE, M. (1973). *Job Market Signaling*. Quaterly of economics, vol 87 (3).

TENRET, E. (2010). *Un diplôme récompensé à juste titre ? La représentation des diplômés et de leur rendement dans une perspective comparative internationale*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol. 43, n° 2, 2010, p. 23 à 49.

VANDENBERGHE, R. (2006). « *La recherche qualitative en Education : dégager le sens et démêler la complexité* ». In PAQUAY, L., CRAHAY, M. et DE KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en Education. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael HUBERMAN*. De Boeck et Larcier, s.a.

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE 7 : DISCUSSION DES RESULTATS

Les conclusions de nos analyses ouvrent une discussion de fond sur :

- le rapport entre les conceptions des apprentissages chez les sujets interrogés et les conceptions telles qu'elles ont été identifiées chez d'autres sujets apprenants et rapportées dans des travaux de chercheurs experts ;
- la répartition des sujets interrogés en trois CLASSES ;
- la façon dont les conceptions chez les enseignants en reprise d'études se construisent ;
- la représentativité de l'échantillon de l'étude.

La discussion des résultats va s'articuler autour des quatre axes ci-dessus indiqués.

Elle a pour objectifs de :

- confronter les conclusions tirées (donc la théorie relative aux conceptions sur les des apprentissages) avec celles de chercheurs experts ;
- relativiser les dites conclusions à la lumière de certaines considérations épistémologiques.

7.1. Par rapport à la théorie des chercheurs experts.

Dans la revue de la littérature, on a rapporté des conclusions d'études portant sur les conceptions à propos des apprentissages :

- Chez des étudiants en contexte académique (SALJO, 1979 ; MARTON et al., 1985) ;
- Chez des adultes en situation de vie (GIORGI, 1985 ; AUMONT ET MESNIER, 1991) ;
- Chez des enseignants en formation initiale (CALDERHEAD, 1991) ;
- Chez des adultes en reprise d'études (Caroline DUPEYRAT et Claudette MARINE, 2004) ;
- Chez des apprenants de plusieurs pays, dans une étude comparative internationale (Elise TENRET, 2010 ; Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010).

Nous avons considéré les auteurs de ces études comme des chercheurs experts. Ils ont établi des typologies de conceptions qui sont très proches les unes des autres à partir de données empiriques de leurs études concrètes et de théories qu'ils ont développées sur les conceptions. En guise de rappel, il est proposé le tableau synoptique ci-dessous faisant la synthèse des typologies réalisées par ces chercheurs experts.

Tableau 28 : Synthèse des typologies de conceptions chez des chercheurs experts.

AUTEURS	LES SUJETS D'ETUDE	CONTEXTE	TYPOLOGIES DES CONCEPTIONS
SALJÖ (1979)	Des étudiants	Académique	<ul style="list-style-type: none"> - L'augmentation de connaissance. - La mémorisation. - L'acquisition de faits, procédures qui peuvent être retenus et/ou utilisés. - L'abstraction de sens. - Un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité.
MARTON et al.(1993)	Des étudiants	Académique	<ul style="list-style-type: none"> - Une augmentation quantitative de connaissances - Mémoriser et reproduire. - Appliquer. - Comprendre. - Voir quelque chose de manière différente. - Changer comme personne
GIORGI (1985) AUMONT et	Des adultes	Situation de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Donner du sens à des objets d'apprentissage

MESNIER (1993)			<p>de la vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître une signification à une expérience de la vie et l'inscrire dans un projet. - Comprendre. - Voir quelque chose de manière différente. - Changer comme personne.
Caroline DUPEYRAT et Claudette MARINE (2004)	Des adultes	Situation de reprise d'études	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance sociale. - Développement personnel. - Acquis diplômant.
Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET (2010)	Des jeunes	Environnement social local	<ul style="list-style-type: none"> - Certification des apprentissages par un diplôme qui revêt une très grande importance. - Valorisation du diplôme sous plusieurs formes (reconnaissance sociale, dans le salaire, etc.

Ces auteurs ont mené leurs recherches en des années différentes, auprès de sujets différents et dans des contextes qui ne sont pas toujours les mêmes. Malgré tout, on note des recoupements dans les conceptions qu'ils ont mises à émergence, analysées et typées. C'est le cas de types de conceptions comme :

- L'augmentation de connaissances.
- La mémorisation des savoirs appris (les contenus).
- L'utilisation des savoirs appris (application, utilisation dans la pratique).
- Comprendre.
- Voir quelque chose de manière différente.
- Changer comme personne.

Nos travaux se sont déroulés dans un contexte analogue aux contextes de SALJÖ, MARTON et al. (Contexte académique) et nos cibles sont semblables à celles de GIORGI, de AUMONT et MESNIER, de Caroline DUPEYRAT et Claudette MARINE (des adultes en reprise d'études), car les enseignants en reprises d'études sont avant tout des adultes. Au niveau des données d'analyse, nous constatons un recoupement entre certaines conceptions que nous croyons avoir mises à émergence et celles mises à émergence par les chercheurs experts. Exemples :

- Une augmentation de connaissances. Cette conception est d'autant plus partagée que les sujets interrogés ont tous souhaité l'inscription d'autres contenus d'apprentissages dans les programmes, même si certains ont trouvé les contenus officiellement aux programmes suffisants et d'autres insuffisants.
- L'utilisation des savoirs appris dans la pratique (application, réinvestissement).
- L'utilisation des savoirs appris à des fins de développement intellectuel propre (comprendre, donner du sens à des objets d'apprentissages de la vie, reconnaître une signification à une expérience de la vie et l'inscrire dans un projet, pouvoir faire une abstraction de sens).

- L'utilisation des savoirs appris pour changer de statut professionnel et d'activités, pour changer de métier (changer comme personne).

Nous avons découvert que, par rapport à l'utilisation ultérieure des savoirs appris, chez certains des sujets, les conceptions intègrent l'idée d'utiliser ces savoirs dans un projet qu'ils ont, dans des perspectives de carrière professionnelle. Cette découverte est très proche de celle d'AUMONT et MESNIER. En effet, ces deux chercheurs ont posé dès le départ l'hypothèse selon laquelle « *l'acte d'apprendre est constitué de deux composantes : entreprendre et chercher* », (AUMONT et MESNIER, 1993). Ils ont découvert que, dans sa conception, l'adulte en situation de vie intègre le processus d'apprentissage dans un projet, dans une entreprise et que ce projet motiverait l'apprentissage, la recherche d'un nouveau savoir et sa mise à l'essai dans la pratique, dans les interactions sociales.

L'interprétation des conceptions que nous croyons avoir mises à émergence a montré que, à propos des objectifs des apprentissages, les enseignants en reprise d'études interrogés ont exprimés ces objectifs sous forme d'attentes.

Des attentes qui vont dans les sens :

- Du développement intellectuel propre.
- D'une préparation aux fonctions de formateur.
- D'une préparation aux fonctions de gestionnaire.
- De se former comme expert en éducation.

Des attentes orientées par :

- La formation initiale.
- Le statut.
- Des ambitions raisonnables et des aspirations légitimes.

A la lumière d'une étude portant sur la conception chez des adultes en reprise d'études, à propos des objectifs des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, DUPEYRAT et MARINE

estiment que « *la reprise d'études est sous-tendue par des objectifs très diversifiés : reconnaissance sociale, développement personnel, acquis diplômant* » ,(Caroline DUPEYRAT et Claudette MARINE, 2004). Ces objectifs ne sont rien d'autres que des conceptions chez les sujets en question, exprimées sous forme d'attentes par rapport aux retombées des études reprises, comme nous l'avons écrit dans notre développement.

A ce niveau également, il y a recoupement entre les conclusions de notre analyse et celles de Caroline DUPEYRAT et Claudette MARINE.

En analysant la conception chez les enseignants en reprise d'études interrogés, à propos de la certification par un diplôme des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, nous avons trouvé, Comme BOUDESSEUL et GRELET, qu'une très grande importance est accordée aux diplômes « *investis de jugement de valeurs, d'aspirations sociales et de considérations symboliques ayant trait à la position à laquelle chacun estime juste de pouvoir accéder* », (Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, 2010). Dans cette étude comme dans celle de Gérard BOUDESSEUL et Yvette GRELET, on note dans la conscience des sujets une hyper valorisation, sous plusieurs formes, du diplôme qui certifie les apprentissages faits dans les études reprises (reconnaissance sociale, promotion dans la carrière, dans le salaire etc.).

De manière générale, chez les enseignants en reprise d'études interrogés, les conceptions à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, conceptions que nous croyons avoir mises à émergence, interprétées et analysées, n'ont pas été identifiées chez tous les sujets et dans toutes les catégories considérées. Ce sont des tendances qui se sont dégagées. Ces tendances vont dans le sens de celles qui se dégagent des travaux des chercheurs experts.

7.2. Par rapport à la répartition en 3 CLASSES des sujets étudiés.

Après ramassage des questionnaires remplis, notre démarche d'exploitation a consisté à lire tous les documents d'enquête récupérés, à réfléchir sur les réponses pour bien situer les sujets selon leurs visions des apprentissages dans les études qu'ils ont reprises.

La lecture systématique de tous les questionnaires (après ramassage) a permis d'observer que les visions des sujets sur les apprentissages ne sont pas toujours les mêmes : certaines visions sont orientées par des préoccupations de carrière et sont celles d'un groupe constituant les 71,69 % du corpus de départ. D'autres visions sont orientées par des préoccupations de pratique d'enseignement caractérisant un autre groupe formant les 9,43 % du même corpus de départ. D'autres visions enfin sont orientées tantôt par des préoccupations de carrière, tantôt par des préoccupations de pratique d'enseignement et ce sont celles d'un troisième groupe dont le poids en pourcentage par rapport au corpus de départ toujours est de 19 % environ. Cette observation a conduit à la classification des sujets, à la constitution des trois **CLASSES** qu'on a eu à faire avec comme critère de classement « **le côté où se situent les conceptions émergent des discours** ». Ces **CLASSES** caractérisent les conceptions chez les sujets interrogés à propos des catégories (ou composantes des apprentissages) qui renvoient naturellement aux apprentissages, à savoir :

- Les objectifs d'apprentissages.
- Les contenus des apprentissages.
- La certification par un diplôme des apprentissages faits dans les études reprises.
- L'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

Les questions posées aux sujets d'études se sont réparties entre ces quatre catégories.

Les enseignants en reprise d'études interrogés ont des caractéristiques communes au plan de la formation initiale, du statut professionnel, du niveau de rémunération, ...

Cependant, on a observé des visions des sujets très proches à l'intérieur du premier groupe (**CLASSE 1**), mais aussi à l'intérieur du deuxième groupe (**CLASSE 2**) et des visions qui vont tantôt dans un sens, tantôt dans un autre à l'intérieur du troisième groupe (**CLASSE 3**), mais qui sont partagées par les sujets de ce groupe. Et, ce qui donne surtout de la rigueur et de la pertinence à la classification faite, c'est la diversité des conceptions chez les enseignants à propos des apprentissages. Dans une étude portant sur le même champ d'investigation et avec comme sujets

des enseignants, d'autres chercheurs avant nous ont découvert cette diversité et analysé les conceptions qu'ils ont pu mettre à émergence en constituant des **CLASSES**. On peut citer à ce propos les travaux de Stéphane BRAU-ANTONY (2001) déjà évoqués.

Nous avons adopté, dans mon analyse, une démarche qui a consisté à prendre les **CLASSES** une à une. Avec **la CLASSE 3**, notre analyse des conceptions chez les enseignants en reprise d'études sur les deux premières catégories (les objectifs de leurs propres apprentissages et les contenus des apprentissages qu'ils font dans les études reprises) a débouché sur la conclusion que leurs conceptions des apprentissages dans les études reprises se situent au plus près des préoccupations de carrière comme celles des sujets de **la CLASSE 1**. L'analyse des conceptions chez les enseignants en reprise d'études sur la quatrième catégorie (l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises) a débouché sur la conclusion que les conceptions, chez les sujets de **la CLASSE 3** toujours, se situent au plus près de la pratique d'enseignement comme celles des sujets de **la CLASSE 2**. L'analyse des conceptions chez les sujets sur la troisième catégorie (la certification par un diplôme des apprentissages faits dans les études reprises) a débouché sur la conclusion qu'à ce niveau, les conceptions des sujets de **la CLASSE 3** sont à peu près les mêmes que celles des sujets des **CLASSES 1 et 2**. Dès lors, la pertinence de la classification faite est à questionner. Cette pertinence est à mettre en rapport avec la sincérité des sujets dans leurs réponses à nos questions et la netteté des conceptions qui émergent des discours des sujets. Elle est à mettre en rapport aussi avec nos limites objectives de chercheur débutant, notre capacité de discernement, nos compétences certainement pas confirmées en interprétation et en analyse de données dans une recherche qualitative. Conscient de tous ces facteurs, nous avons quelque part écrit, dans nos conclusions, que la classification à laquelle nous avons procédé n'était pas pertinente sur toute la ligne.

En définitive, de manière générale la classification établie pour analyser les conceptions chez les enseignants en reprise d'études, à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises est pertinente. Dans certains cas particuliers, la pertinence ne peut pas être démontrée.

7.3. Par rapport à la façon dont les conceptions chez les sujets d'études se construisent.

Dans les discours des enseignants en reprise d'études interrogés, on a découvert que :

- A propos des objectifs d'apprentissages : selon eux, ces objectifs (exprimés parfois sous forme d'attentes fortes, de suggestions pressantes) devraient viser le renforcement de leurs savoirs académiques, leur préparation à assumer des fonctions de gestion, d'administration, de formation, à leur assurer une spécialisation, à leur doter des connaissances nécessaires pour changer de statut professionnel et de niveau d'activités.
- A propos des contenus d'apprentissages : selon les sujets toujours, les contenus inscrits dans les programmes officiels rencontrent leurs attentes et les motivent dans les apprentissages, même si ces contenus sont insuffisants pour certains, et même si encore l'injection dans les programmes officiels d'autres contenus et d'autres domaines de connaissances (informatique, droit administratif, finances publiques, économie de l'éducation, sciences de l'éducation, etc.) est généralement souhaitée.
- A propos de la certification par un diplôme des apprentissages faits dans les études : les sujets accordent, dans leur conception, une très grande importance au diplôme, hyper valorisé par eux du reste et perçu comme un moyen de reconnaissance sociale, de promotion professionnelle, d'amélioration du revenu salarial.
- A propos de l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, ce sera, selon les sujets encore, à des fins de renforcement des savoirs de l'enseignant (les savoirs de la pratique et les savoirs sur la pratique), de renforcement la qualification et des aptitudes professionnelles pour certains sujets, à des fins d'accroissement des connaissances et compétences dans l'optique de changer de métier.

Voilà donc, chez les enseignants en reprise d'études, les conceptions à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, qui émergent de leurs discours, d'après notre examen et notre interprétation des réponses qu'ils ont apportées à nos questions. Mais, comment ces conceptions se

construisent-elles ? On a postulé que ces conceptions se construisent à partir de la formation initiale des enseignants en question, de leur préoccupation quasi permanente à s'aménager un plan de carrière, de leurs ambitions raisonnables et de leurs aspirations légitimes à aller de l'avant sur les plans social et professionnel.

Les sujets interrogés, encore faut-il le rappeler, sont des enseignants du niveau élémentaire, formés avant d'entrer dans la profession qu'ils exercent. Cette formation initiale détermine donc à la fois leur statut professionnel d'instituteur, leur niveau de rémunération (en tant que fonctionnaires, le Ministère de la Fonction Publique les range dans un grade et celui des finances les paye sur la base d'un indice de salaire bien défini). Elle détermine aussi les modalités de leur gestion administrative par le ministère de tutelle et leur mobilité.

Ces enseignants, étant des adultes, des personnes capables de s'informer, de réfléchir, de faire une analyse de situation, ils comparent leurs conditions générales de travail à celles d'autres enseignants intervenant à des niveaux plus élevés par rapport au niveau où eux-mêmes ils exercent. Cette comparaison fait germer chez eux l'idée de s'aménager un plan de carrière et de penser à le réaliser en revenant dans les études par voie d'examen ou de concours ou de stage. Elle fait naître chez eux toujours des ambitions raisonnables et des aspirations légitimes qui, très souvent, ouvrent la voie à un retour dans les études. Ainsi, chez les enseignants en reprise d'études, les conceptions à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises se construisent à partir de leur formation initiale et des retombées immédiates de cette formation (statut professionnel, salaire, ...) et d'un plan de carrière élaboré consciemment ou inconsciemment mais peut-être sous-tendu par les retombées de la formation initiale (jugées insuffisantes) et des ambitions et aspirations d'aller de l'avant. En effet, les apprentissages sont conçus comme des activités devant répondre à des attentes, assurer le développement personnel (reconnaissance sociale, promotion dans la carrière, accroissement des revenus), ouvrir la possibilité d'ascension sociale et dans la carrière, d'un changement de statut professionnel et de niveau d'activités, et, pourquoi pas d'un changement de métier.

Cependant, le postulat que nous avons posé pour répondre à la question de savoir comment, chez les enseignants en reprise d'études, les conceptions à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises se construisent-elles, ce postulat est difficile à démontrer. Il est difficile à démontrer parce qu'il a été noté une diversité de conceptions sur les apprentissages chez les enseignants. Il est difficile à démontrer aussi parce que les conceptions sont très difficiles à mettre à émergence et quand on y arrive, elles ne sont pas toujours nettes et précises mais, de l'avis de beaucoup de spécialistes de la psychologie sociale, elles sont plutôt floues.

Mais, dans tous les cas, ces conceptions se construisent d'une manière ou d'une autre et elles structurent le comportement d'apprentissage des enseignants selon CHARLIER (1989).

7.4. Par rapport à la représentativité du corpus de l'étude et au caractère généralisable de nos conclusions

Comme l'intitulé de notre sujet de thèse l'indique, cette étude porte sur « **les conceptions sur leurs propres apprentissages, chez des enseignants de l'élémentaire en reprise d'études en formation continue ou dans l'enseignement supérieur** ». Devant la tenue occasionnelle et irrégulière des sessions de formation continue et devant l'obligation d'inscrire la thèse unique dans une durée de trois à quatre ans, conformément aux dispositions réglementaires du Décret relatif aux études doctorales à l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, on a redimensionné notre travail pour nous limiter aux enseignants du niveau élémentaire en reprise d'études au Sénégal. Ces enseignants sont présents dans plusieurs établissements d'enseignement universitaire et post universitaire : à l'Université Gaston BERGER (UGB) de Saint-Louis, à l'Ecole Nationale d'Administration (ENA), dans des Facultés de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD) : FLSH, FST, FASTEUF, ENEA. Ils constituent une population relativement importante. Dans le lot, nous avons choisi de remettre le questionnaire d'enquête à remplir à quatre vingt six (86) enseignants en reprise d'études, disséminés entre la FASTEUF, la FLSH et la FST. Donc, on n'est pas parti d'une population P numériquement précise, de laquelle on a prélevé un échantillon E

déterminé sur la base d'un pourcentage quantitativement défini. Nous avons administré le questionnaire d'enquête à quatre vingt six (86) enseignants en reprise d'études étudiant à la FASTEUF, à la FLSH et à la FST.

Pour rappel, le contenu du questionnaire est structuré autour des quatre (4) catégories (ou composantes des apprentissages) sur lesquelles les conceptions pourraient porter :

- Les objectifs d'apprentissage.
- Les contenus des apprentissages.
- La certification par un diplôme des apprentissages faits dans les études reprises.
- L'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

Après ramassage des questionnaires remplis par les sujets, on a lu systématiquement les documents récupérés, examiné et interprété les réponses qu'ils ont apportées aux questions posées. Cet examen et cette interprétation nous ont fait prendre conscience de la possibilité de distinguer au moins trois groupes de sujets suivant « **le côté où se situent les conceptions chez eux sur les apprentissages qu'ils font dans les études reprises** ». Ainsi, a-t-on fait la classification des sujets répondant dans **la CLASSE 1, la CLASSE 2 et la**

CLASSE 3. Aussi, toute notre démarche d'analyse s'est-elle articulée autour de ces 3 **CLASSES** distinguées. Cette analyse a, naturellement, débouché sur des conclusions.

Cependant, comment est-ce que se justifie le fait de se limiter dans les investigations à 86 enseignants en reprise d'études seulement parmi un nombre de loin plus important que quatre vingt (86) sujets ? La représentativité de ces quatre vingt (86) enseignants, et par conséquent la possibilité de généraliser les conclusions tirées n'est-elle pas à questionner ? Cette interrogation ouvre forcément une discussion de fond sur la valeur de l'échantillon d'étude et sur la portée des conclusions.

7.4.1. Relativement à la représentativité de l'échantillon de l'étude.

Du point de vue épistémologique, une bonne représentativité participe d'une grande portée des conclusions dans une recherche. Devant l'impossibilité de mener des investigations approfondies

sur une population de grande taille, la solution de rechange a parfois été de prélever de cette population un échantillon significatif, représentatif, pour que la généralisation des conclusions à toute la population de référence soit difficilement réfutable. Mais, des chercheurs ont avancé dans la littérature que la représentativité de l'échantillon ne garantit pas toujours la scientificité d'une recherche, et que, dans le même ordre d'idée, la faiblesse de l'échantillon ne limite pas forcément la valeur scientifique et la portée d'une recherche. D'autre part, le caractère divers de la notion de population et les démarches différentes selon le type de recherche menée (recherche quantitative, recherche qualitative) ont ouvert des discussions sur la nécessité ou non d'utiliser des techniques d'échantillonnage pour déterminer un échantillon précis sur lequel va porter l'étude. La question a été soulevée donc de savoir s'il faut :

- Etudier toute la population,
- Ou considérer un échantillon déterminé à partir d'un pourcentage de la population,
- Ou étudier des composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population.

De par la nature de cette recherche (une recherche qualitative exploratoire compréhensive en sciences sociales), nous avons porté notre choix sur un échantillon déterminé à partir de certaines caractéristiques de la population : des instituteurs ayant tous fait la formation initiale, gérés selon les mêmes modalités, ayant le même statut professionnel, les mêmes ambitions raisonnables et les mêmes aspirations légitimes. Nous avons fait ce choix, mais après des lectures exploratoires sur la question de l'échantillonnage, après avoir pris connaissance de certaines thèses défendues par des chercheurs dont QUIVY et VAN CAMPENHOUDT qui estiment que *« l'exigence de représentativité est moins fréquente (en sciences sociales) qu'on ne le pense parfois : il ne faut pas confondre scientificité et représentativité. Pour mieux connaître des groupes ou des systèmes de relations, il n'est pas forcément pertinent, sur le plan sociologique, de les étudier comme des sommes d'individualités »*, (Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT, 1995, P. 162-163).

Dans une recherche on peut, ajoutent-ils, « *étudier des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population* ».

Le nombre limité de nos sujets d'étude s'explique aussi par le fait que nous avons beaucoup plus cherché à comprendre des phénomènes sociaux (les conceptions sur les apprentissages), relevant avant tout de la psychologie sociale et des sciences cognitives, qu'à établir une vérité ou faire la vérification d'un fait ou d'un phénomène en éducation. Ce serait difficile et cette difficulté a été soulignée par VAN DER MAREN qui estime que « *la recherche en éducation ne peut que difficilement être vérificatoire : elle ne peut pas se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes de terrain, elle sera surtout exploratoire compréhensive* », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996).

Fort de toutes ces considérations et conscient des contraintes multiples liées à une recherche doctorale, on ne s'est pas préoccupé de la représentativité de l'échantillon.

7.4.2. Relativement à la portée de nos conclusions.

D'emblée, on a eu conscience qu'en tirant des conclusions dans une étude portant sur un nombre relativement limité de sujets, nos résultats ne seraient pas à l'abri de la réfutabilité. Mais dans la rubrique de notre texte intitulée « **explicitation de la nature de la recherche : classement dans la typologie** », nous avons précisé que nous essayons, dans cette thèse de combiner deux types de recherche : la recherche exploratoire et la recherche descriptive (voir la typologie de Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS, 1996, p.91) :

- La recherche exploratoire compréhensive d'abord car, recueillir les conceptions chez des enseignants, les décrire, les interpréter et les analyser, tout cela étant un ensemble d'opérations très complexes, notre objectif principal n'était pas de voir ce qui se passe, ce qui est vrai, de prouver quelque chose à une grande échelle, mais de voir ce qui pourrait se passer, ce qui pourrait être vrai à une échelle réduite ;

- La recherche descriptive ensuite car, on voulait, à partir de la description de données tirées des discours des sujets interrogés, comprendre des perceptions, des visions, des intentions, des motivations, des attentes qui pourraient fonder des attitudes, des conduites, des comportements dans des situations de reprise d'études.

Par l'exploration et la description donc, on cherchait à comprendre et à expliquer des phénomènes sociaux (les conceptions sur les apprentissages chez des enseignants en reprise d'études), phénomènes relevant avant tout de la psychologie sociale et des sciences cognitives. Nous avons cherché à comprendre dans son contexte un phénomène socialement objectivé, et non à établir une vérité, encore une fois. Par rapport à cela, Jean-Marie VAN DER MAREN (1996, p.34) a rapporté que CRONBACH avait étonné dans un congrès de l'APA en affirmant ceci : *« la seule chose que la psychologie scientifique peut permettre de faire, c'est de comprendre localement certaines situations et non pas de formaliser des lois, mais de réfléchir sur ce qui s'est passé »*, (CRONBACH, 1974).

La conséquence que VAN DER MAREN en a tirée est qu' *« en éducation, la recherche de connaissances sera donc plus compréhensive qu'explicative : elle tentera de dégager des similitudes de structures en tenant compte des constantes »*, (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996).

En sciences sociales, vouloir tirer des lois générales comme en sciences exactes et en sciences expérimentales, ou établir une vérité irréfutable, nous paraît difficile, voir illusoire. La difficulté à établir une vérité à l'issue d'une recherche en éducation a été soulignée par plusieurs chercheurs (CRONBACH, 1974 ; Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996 ; et d'autres encore). Par rapport à cela, VAN DER MAREN écrit : *« Pour la recherche scientifique, et cela vaut aussi en éducation, la "vérité", la vérité absolue, n'existe pas. La question de la vérité est un problème métaphysique et c'est seulement en suivant une méthode philosophique que nous pourrions en discuter »*, (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996, p. 6).

Une fois que nous avons estimé avoir mis à émergence les conceptions chez des enseignants en reprise d'études, à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises, et ceci à travers leurs discours, le souci de l'interprétation (pour comprendre), de la description et de l'explication de ce que nous avons compris, ce souci nous a guidé tout au long de nos analyses et de nos conclusions. On a eu l'intuition qu'en étudiant les conceptions, on ne pouvait jamais aboutir à la conclusion qu'en vérité, voici les conceptions chez les sujets d'étude, sur leurs propres apprentissages. La lecture d'écrits de chercheurs experts a renforcé notre intuition de départ. On peut évoquer à ce sujet cet autre passage de VAN DER MAREN : « *la recherche scientifique n'aboutit pas à produire des vérités absolues, des explications finales, des solutions radicales. Elle ne produit même pas d'explication au sens où l'explication pourrait signifier la cause fondamentale, la raison, le sens profond des événements. Elle permet seulement de mieux comprendre comment certains événements semblent s'enchaîner les uns aux autres, elle permet seulement d'identifier quels sont certains des facteurs qui semblent jouer dans les événements ou dont les acteurs tiennent compte dans l'organisation spontanée ou calculée de leur comportement* », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996, p. 7).

Par ailleurs, la réalité d'une mise à émergence des conceptions est à questionner. La difficulté d'accéder à ces conceptions n'a pas échappé à ceux qui ont effectué des recherches dans le champ des représentations et des conceptions. La difficulté d'accès aux conceptions entraîne la difficulté d'établir une vérité dans ce domaine. VAN DER MAREN a tellement insisté sur la difficulté réelle, voire l'impossibilité d'établir la vérité dans une recherche en sciences sociales qu'il est revenu sur ce point à la page 8 de son ouvrage, à travers ce passage que je cite encore : « *La recherche de sens, comme objet de recherche scientifique, en sciences humaines, n'aboutit pas non plus à la découverte de signification "vraie". Il s'agit toujours d'une des significations vécues. Le vécu est indicible, inaccessible en dehors de la méditation, car il est personnel, unique, inscrit dans l'histoire que personne d'autre ne partage. Dès lors, son expression à l'usage des autres est une*

traduction. La publication de l'intime n'en dévoile jamais qu'une partie », (Jean-Marie VAN DER MAREN, 1996, p. 8).

Ce vécu, c'est le réel, le réel à propos duquel QUIVY et VAN CAMPENHOUDT ont écrit : « *Le réel est aussi complexe et changeant que les méthodes de recherches destinées à mieux le comprendre sont grossières et rigides. Nous ne l'appréhendons de mieux en mieux que par tranches successives imparfaites qui demandent sans cesse à être corrigées. En ce sens, un progrès de la connaissance n'est jamais autre chose qu'une victoire partielle et éphémère sur l'ignorance humaine* », (Raymond QUIVY et Luc VAN CAMPENHOUDT, 1995, P.145-146).

Conscient de tout cela, nous avons cherché dans cette recherche doctorale à comprendre et à expliquer un phénomène (tel que nous l'avons compris dans ses tendances fortes), chez un nombre de sujets maîtrisable, dans une recherche de nature qualitative. Nous ne nous sommes pas soucié ainsi de généralisation d'autant plus que selon POURTOIS et DESMET : « *on affirme aujourd'hui que la recherche scientifique en sciences humaines doit renoncer à atteindre des théories généralisables et durables* », (Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET, 1988, p. 31).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUMONT, B., et MESNIER, P.M. (1993). *L'acte d'apprendre*. Paris : presses universitaires de France.

CALDERHEAD, J., et ROBSON, M. (1991). *Images of teaching : student teacher's early conceptions of classroom practice*. Teaching and teacher Education, pp. 1-8.

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.

CRONBACH L.J. (1975). *Beyond the two disciplines of scientific psychology*, *American psychologist*.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck

GIORGI, A. (1985) (Ed.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, USA : Duquesnes University Press.

MARTON, F., DALL'ALBA, G., et BEATY, E. (1993). *Conceptions of learning*. International journal of Educational Research, pp. 276-300.

POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988). *Instrumentation et épistémologie en sciences humaines* : Bruxelles, Mardaga.

SALJÖ, R. (1979). *Learning in the learner's perspective : II. difference in awareness*. University of Göteborg, Report from the Institute of Education.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation* : De Boeck.

BOUDESSEUL, G. et GRELET, Y. (2010). « *Choix des diplômes et projets de métiers selon l'environnement social local* ». In les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol. 43, n° 2, 2010, p. 75 à 78.

DUPEYRAT, C. et MARINE, C. (2004). « *Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études* ». In Revue des sciences de l'éducation, vol. XXX, n° 1, 2004, p. 27 à 48.

TENRET, E. (2010). « *Un diplôme récompensé à juste titre ? La représentation des diplômes et de leur rendement dans une perspective comparative internationale* ». In les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol. 43, n° 2, 2010, p. 23 à 49.

BRAU-ANTONY S., *les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête*.

Revue : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), 2001 N° 56, pp.93-108.

Editeur : Association francophone pour la recherche en activités physiques et sportives. Paris, France.

<http://www.google.fr/search?hl=hp&qsource=hpetq=les+conceptions+des+enseignants>(page consultée le 01/01/10)

CONCLUSION GENERALE

C'est aujourd'hui une réalité que beaucoup d'adultes reviennent dans les études après plusieurs années d'interruption volontaire ou involontaire. L'ambition de revenir dans les études hante des enseignants de différents ordres (c'est le cas des enseignants du niveau préscolaire jusqu'au niveau secondaire). Chaque année, un nombre important d'enseignants arrive à réaliser cette ambition, bien que ce retour ne soit pas automatique. Le constat de ce retour parfois massif d'enseignants dans les études a été le soubassement de la formulation de notre sujet de recherche doctorale intitulé : **«Analyse des conceptions chez des enseignants de l'élémentaire, en reprise d'études, sur leurs propres apprentissages»**. Il a été aussi le soubassement de tout le travail d'investigation et de rédaction dans la réalisation de cette thèse. Puisque, selon nous, la vision chez les enseignants en formation continue ou en reprise d'études, à propos de leurs propres apprentissages dans les études reprises, était à questionner, nous sommes partis de la question-problème principale de recherche suivante : qu'est-ce qui fait courir les enseignants derrière la reprise des études ? Quelles sont les conceptions chez des enseignants en situation de reprise des études à propos de leurs propres apprentissages dans ces situations ?

Cette question-problème principale, a été déclinée en quatre (4) questions-problèmes spécifiques de recherche, après un questionnement large dans le développement de la problématique de cette étude. C'est par souci de pragmatisme, de réalisme et de faisabilité que le questionnement a été restreint pour se limiter aux quatre questions-problèmes spécifiques de recherches suivantes : dans une situation de reprise des études, en formation continue ou dans l'enseignement supérieur, quelles sont, à propos des apprentissages qu'ils font, les conceptions chez les maîtres :

- Sur les objectifs d'apprentissages ?
- Sur les contenus des apprentissages ?
- Sur la certification par un diplôme des savoirs appris ?
- Sur l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits dans les études reprises ?

La collecte de données devait permettre une mise à émergence des conceptions chez les sujets interrogés, et ici on a posé un postulat qui est que la démarche consistant à enregistrer les discours

des sujets et à appréhender à travers ces discours leurs conceptions sur leurs propres apprentissages, en situation de reprise des études, cette démarche est pertinente.

Sans être absolu, nous estimons avoir mis à émergence les conceptions chez les enseignants à propos de leurs apprentissages en question, et ceci au moyen des questions qui leur ont été posées. Par rapport à cela, puisque la démarche a permis de recueillir les données qu'on désirait réellement collecter, on considère que cette démarche a été pertinente.

L'analyse des informations recueillies devait permettre de répondre aux quatre questions-problèmes spécifiques de recherche soulevées ci-dessous, mais aussi de préciser les issues (la confirmation ou l'infirmité) des deux hypothèses de recherche posées, à savoir :

- **H1** : En situation de reprise des études, les conceptions chez les maîtres sur les apprentissages qu'ils font eux-mêmes intègrent l'idée d'approfondissement de leurs connaissances académiques et de renforcement de leurs compétences professionnelles, ou de changement de statut professionnel et de niveau d'activités, ou de changement de métier.
- **H2** : En situation de reprise des études, les conceptions chez les maîtres sur les objectifs et les contenus des apprentissages, la certification par un diplôme des savoirs appris et l'utilisation ultérieure des savoirs appris se construisent à partir de leur formation initiale.

Nous reviendrons sur les issues réelles de ces deux hypothèses.

Toutes les activités d'investigation, de collecte et de traitement des données devaient obéir à une méthodologie de recherche en plusieurs étapes. D'abord, on a défini la population de référence sur laquelle devait porter l'étude. Il s'agit des enseignants du niveau élémentaire du Sénégal. La taille de cette population a été donnée à partir d'une source officielle. Elle s'élève à 44 416 maîtres (source : STAT-FLASH de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, Sénégal, 2007/2008). Il a été également précisé quelques caractéristiques des sujets de la population de référence. De cette population, nous avons tiré un échantillon de quatre vingt six (86) maîtres. Pour des raisons déjà expliquées, on n'a pas déterminé cet échantillon à partir des techniques d'échantillonnage, ni veillé à ce qu'il soit représentatif. On s'est

plutôt fondé (entre autres) sur des composantes caractéristiques des sujets d'étude pour choisir les quatre vingt six (86) maîtres qui ont été interrogés. Comme composantes caractéristiques il y a : la formation initiale, le statut professionnel, le niveau de rémunération, les mêmes modalités d'utilisation et de gestion, les mêmes ambitions et aspirations.

Il était prévu d'utiliser deux (2) instruments d'investigation : un guide d'entretien et un questionnaire d'enquête, les deux instruments contenant exactement les mêmes questions. Pourquoi cette redondance ? C'était pour qu'en faisant la comparaison des réponses d'un même sujet dans les deux outils, on puisse s'assurer de la fiabilité des informations.

Les deux instruments ont été prétestés sur des maîtres en situation de formation continue. Les réponses des sujets ont été traitées et des corrections apportées au niveau de certaines questions (surtout au niveau des questions qui visaient à faire émerger les conceptions chez les maîtres sur la certification par un diplôme des savoirs appris dans les études reprises et sur l'utilisation ultérieure de ces mêmes savoirs). Le pré-test fait sur un échantillon réduit de maîtres en formation continue a permis, au moment du traitement des données collectées, d'observer des tendances dans les conceptions :

- Sur la certification par un diplôme des apprentissages faits : un diplôme auquel une très grande importance est accordée ; un diplôme hyper valorisé.
- Sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris en situation : pour certains sujets, ces savoirs étaient perçus comme des acquis à réinvestir dans la pratique de classe. Pour d'autres, ces savoirs étaient perçus comme des acquis à réinvestir pour le développement personnel (développement intellectuel propre, parvenir à une reconnaissance sociale, changer de statut professionnel et de niveau d'activités, acquisitions et/ou renforcement de connaissances et compétences dans l'optique de changer de métier).

Nous avons indiqué notre dispositif de recherche. Par rapport à ce dispositif, nous avons prévu :

- De trouver les maîtres en formation continue de l'échantillon dans les sites de formation même , conduire un entretien avec chacun et lui remettre un questionnaire d'enquête à récupérer plus tard ;
- Trouver les enseignants en reprise d'études de l'échantillon toujours dans des facultés de l'UCAD et faire le même travail avec eux.

Cependant, après le pré-test, devant la tenue occasionnelle et irrégulière des sessions de formation continue des maîtres sur le terrain et devant les impératifs de calendrier qu'on avait, on a décidé de réorienter et redimensionner le travail de recherche doctorale. Ainsi, avons-nous décidé de nous limiter seulement à des maîtres en situations de reprise des études dans trois facultés seulement de l'UCAD : la FASTEF, la FLSH et la FST. Aussi, avons-nous distribué à quatre vingt six (86) maîtres dans cette situation des questionnaires à remplir en renonçant en même temps aux entretiens pour éviter des biais importants, certains des sujets étant des étudiants dans le Département où nous dispensons des enseignements. De ces 86 questionnaires distribués, cinquante cinq (55) ont été récupérés et cinquante trois (53) ont fait l'objet de traitement, les trois autres n'ayant pas été exploitables.

Dans l'exploitation et le traitement des données, nous avons utilisé trois procédés dans la démarche : la lecture systématique de toutes les réponses que les sujets ont apportées aux questions posées ; l'interprétation de ces réponses (nous avons défini l'interprétation comme étant une activité mentale visant à donner du sens au discours du sujet interrogé en vue de sa compréhension) ; et, enfin, l'explication de notre compréhension dans une démarche d'analyse. L'analyse a porté sur les trois groupes de sujets (**CLASSE 1, CLASSE 2, CLASSE 3**) constitués par une classification fondée sur un critère à savoir : **«le côté où se situent les conceptions chez le sujet à propos des apprentissages qu'il fait en situation de reprise des études »**. Au moment de l'observation des réponses et de l'interprétation, nous avons découvert une diversité de conceptions sur les quatre catégories (ou composantes des apprentissages) sur lesquelles les conceptions pouvaient porter :

- Les objectifs d'apprentissages ;
- Les contenus des apprentissages ;
- La certification par un diplôme des apprentissages faits dans les études reprises ;
- L'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.

Malgré la diversité des conceptions, chaque classe est composée de sujets dont les conceptions vont à peu près dans la même tendance.

LA CLASSE 1 : les conceptions chez les enseignants en reprise d'études de cette classe, sur leurs propres apprentissages dans les études reprises se situent au plus près du développement personnel des sujets. En effet, chez les sujets, les objectifs et les contenus des apprentissages sont exprimés sous forme d'attentes. Ils devraient leur permettre de renforcer leurs connaissances académiques. Ils devraient, d'autre part leur permettre d'acquérir des compétences pour diriger un service ; gérer des ressources (humaines, matérielles, financières) ; gérer un projet ; d'acquérir une expertise ; d'atteindre une spécialisation. Dans leurs conceptions toujours, les apprentissages devraient être certifiés par un diplôme. Un diplôme très important qui assure une reconnaissance sociale, qui permet une promotion dans la carrière, qui ouvre l'accès à des fonctions élevées d'autorité, qui fait changer de statut professionnel et de niveau d'activités. Les conceptions vont enfin dans le sens d'une utilisation des savoirs appris dans les études reprises à des fins de renforcement des connaissances académiques et des compétences dans l'optique de changer de métier. Dans la situation de reprise des études, les conceptions chez les enseignants de cette classe, à propos des apprentissages qu'ils font dans cette situation, intègrent donc les idées :

- D'approfondissement des connaissances académiques et de renforcement des compétences professionnelles ;
- De changement de statut professionnel et de niveau d'activités.
- De changement de métier.

Cette vision des choses chez les enseignants de **la CLASSE 1** confirment l'hypothèse 1 que nous avons posée.

LA CLASSE 2 : chez les enseignants en reprise d'études de cette **CLASSE 2**, les conceptions à propos des apprentissages dans les études reprises se situent au plus près de la pratique d'enseignement. En effet, les objectifs d'apprentissages et les contenus aux programmes d'études sont exprimés sous formes d'attentes et de suggestions. Les attentes et les suggestions vont dans le sens de leur préparation à dispenser des enseignements à un niveau (moyen et /ou secondaire) plus important que le niveau où ils exerçaient avant la reprise des études (niveau élémentaire). Cette préparation consiste en un approfondissement des connaissances académiques et un renforcement des compétences professionnelles. Cet approfondissement et ce renforcement s'inscrivent dans une logique de réinvestissement (utilisation ultérieure) dans la pratique d'enseignement des savoirs appris dans la reprise des études. L'idée de changement de métier n'émerge nulle part dans le discours des sujets de cette classe. A propos de la certification, par un diplôme, des apprentissages faits dans les études reprises, les conceptions des sujets de la **CLASSE 2** vont dans la même tendance que celles des sujets de **la CLASSE 1** : un diplôme qui revêt une très grande importance, hyper valorisée sous plusieurs formes (reconnaissance sociale, promotion dans la carrière, plus value dans le salaire).

Chez les sujets de **la CLASSE 2**, les conceptions à propos des apprentissages intègrent l'idée de changement de statut professionnel et de niveau d'activités. Mais les conceptions n'intègrent pas l'idée de changement de métier. En conséquence, notre hypothèse 1 n'est que partiellement vérifiée.

LA CLASSE 3 : si au niveau de **la CLASSE 1** et de **la CLASSE 2** les conceptions qui émergent des discours des sujets sont un peu plus claires et les tendances un peu plus nettes, chez les enseignants en reprise d'études de la **CLASSE 3**, par contre, les conceptions sur les apprentissages qu'ils font dans les études reprises sont plus floues et semblent mêmes contradictoires. En effet, nous avons découvert dans l'analyse des discours des sujets de cette **CLASSE 3** que leurs conceptions tantôt se situent au plus près du développement personnel, tantôt se situent au plus près de la pratique d'enseignement.

Par rapport aux objectifs d'apprentissages et aux contenus des programmes d'études, l'interprétation des réponses des sujets fait comprendre qu'il y a, de leur part, des attentes fortes allant dans le sens d'un développement intellectuel propre, d'acquisition de connaissances académiques et de compétences valorisantes, forçant une reconnaissance sociale, entraînant une propulsion à un niveau de responsabilité plus important, à des fonctions d'autorité élevées (fonctions d'administration, de gestion, de conception, de planification, etc.). Pour ces deux premières composantes des apprentissages, les conceptions chez les sujets de **la CLASSE 3** vont dans la même tendance que celles des sujets de **la CLASSE 1**. Par rapport à l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les situations de reprise des études, les sujets de **la CLASSE 3** conçoivent un réinvestissement dans la pratique d'enseignement, même chez certains parmi eux qui ont un projet, des perspectives par rapport aux fins d'utilisation ultérieure de ces savoirs appris. Ainsi, pour cette quatrième composante des apprentissages, les conceptions chez les sujets de **la CLASSE 3** vont dans la même tendance que celles des sujets de **la CLASSE 2**.

Enfin, par rapport à la troisième composante des apprentissages (la certification par un diplôme des savoirs appris dans la reprise des études), les conceptions des sujets de **la CLASSE 3** se rapprochent énormément de celles des sujets des **CLASSES 1 et 2**.

Alors, la découverte chez les enseignants en reprise d'études **de la CLASSE 3** de conceptions sur leurs propres apprentissages qui sont un peu floues, qui vont tantôt dans un sens, tantôt dans un autre, qui sont à la limite contradictoires, cette découverte a amené à qualifier ces conceptions de dialectiques.

Nous avons analysé les données collectées en suivant la classification (**CLASSE 1, CLASSE 2 et CLASSE 3**). Cependant, de manière générale, au-delà des classes, les sujets conçoivent que les composantes des apprentissages dans les études reprises créent une motivation chez eux et sont proches de leurs attentes à la reprise des études. Ils conçoivent que les contenus

inscrits aux programmes d'études sont de niveau élevé, mais souhaitent un élargissement des dits programmes par l'inscription d'autres disciplines et d'autres domaines de connaissances. Ces conceptions s'expliqueraient par une volonté de réaliser les ambitions qui sous-tendent la reprise des études, à savoir :

- Accroître de manière significative les connaissances académiques et les compétences professionnelles ;
- Obtenir des diplômes plus élevés et plus valorisants ;
- Réinvestir les savoirs appris mais après un changement de statut professionnel et de niveau d'activités, même si on reste dans le même cadre (le cadre de l'enseignement) ;
- Réinvestir les savoirs appris mais en changeant de métier, de cadre et de type d'activités professionnelles ;
- Parvenir à une reconnaissance sociale ;
- Corriger des inégalités sociales, implicitement ou explicitement instaurées par des pouvoirs publics dans la société ;
- Parvenir à un accroissement de ses revenus et à une amélioration de ses conditions d'existences sociales.

Ces conceptions partagées par les sujets, au-delà **des CLASSES** constituées, comment se construisent-elles ?

Elles se construisent à partir de la formation initiale des enseignants. En effet, c'est la formation initiale qui détermine le statut professionnel de ces enseignants, leur niveau de rémunération et les modalités de leur gestion (leur utilisation, leur mobilité, leurs charges de travail). Et, c'est l'accès à certaines informations et la démarche de comparaison débouchant sur la prise de conscience des différences dans les conditions de travail, dans les conditions d'existence et dans la reconnaissance sociale, qui font naître chez les sujets des ambitions raisonnables d'aller de l'avant et des aspirations légitimes au changement. De ce point de vue, nous estimons que les conceptions chez les enseignants en reprise d'études, à propos des apprentissages qu'ils font dans les études reprises,

se construisent à partir de leur formation initiale et structurent leurs comportements d'apprentissages. En conséquence, l'hypothèse 2 que nous avons posée se vérifie.

Par rapport à l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, il a été montré, dans l'analyse, la divergence des conceptions chez les Autorités institutionnelles d'une part, et chez les enseignants bénéficiaires de cette reprise d'autre part. Il a été indiqué, également, les conséquences de cette divergence,

Dans le texte, le chapitre portant présentation des résultats est suivi du chapitre portant discussion des mêmes résultats. Nous avons estimé qu'il était utile d'ouvrir des discussions de fond sur :

- Les rapports entre la théorie qu'on a développée à propos des conceptions sur les apprentissages et les théories de chercheurs experts à propos des mêmes objets ;
- La classification des sujets du corpus d'étude en **CLASSE 1, CLASSE 2 et CLASSE 3** ;
- La représentativité de l'échantillon de l'étude et la portée des conclusions tirées ;
- La façon dont les conceptions chez les sujets, sur leurs propres apprentissages se construisent.

On a découvert des recouvrements entre les conceptions à propos des apprentissages qu'on croit avoir mises à émergence et les conceptions identifiées et traitées par des chercheurs experts. En effet, à partir de recherches menées, des chercheurs experts ont bâti une typologie de conceptions, sur leurs propres apprentissages, chez des sujets en contexte académique, chez d'autres en situation de vie et chez d'autres encore en situation de formation initiale. Des conceptions selon lesquelles les apprentissages constituent une augmentation de connaissances, un moyen d'acquérir un savoir à appliquer, un moyen de développement personnel, ... ont émergé aussi bien des discours des sujets interrogés par les chercheurs experts que des discours des sujets interrogés dans nos investigations.

La réalité de la diversité des conceptions et la découverte au moins de trois tendances vers lesquelles vont les conceptions ont donné l'idée de regrouper les sujets en **CLASSE 1, CLASSE 2, et CLASSE 3** dans la démarche d'analyse. Mais, si pour certaines catégories (ou composantes des apprentissages) comme les objectifs d'apprentissages, les contenus des

apprentissages et l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises, les tendances sont nettement divergentes, pour d'autres, par contre, elles vont dans le même sens : c'est le cas de la certification par un diplôme des apprentissages faits dans la reprise des études. De ce point de vue, nous avons considéré que la classification opérée n'est pas pertinente sur toute la ligne.

Pour cette étude, on a travaillé avec un échantillon constitué à partir d'un certain nombre de composantes caractéristiques des sujets et non en appliquant les techniques d'échantillonnage pour déboucher sur un corpus représentatif. Dans certains types de recherche (c'est le cas de la recherche quantitative), cette démarche serait réfutable. Dans cette étude, le but n'était pas de déboucher sur des conclusions généralisables ou sur l'établissement d'une loi. Ainsi, on ne s'est pas soucié de représentativité et selon certains théoriciens des sciences sociales, l'absence de représentativité n'enlève en rien le caractère scientifique d'une étude.

Enfin, par rapport à la portée des conclusions tirées ici, on a expliqué qu'établir une vérité n'a pas été notre préoccupation, tout comme elle n'est pas celle de beaucoup de chercheurs qualitatifs, d'autant plus que la recherche qualitative est un domaine où le relatif et le provisoire prennent forcément le pas sur l'absolu et le définitif.

En définitive, dans cette thèse, on s'est engagé dans une recherche exploratoire compréhensive dans le champ des conceptions en sciences sociales et en sciences cognitives. La recherche en sciences sociales en général (sociologie, psychologie sociale, sciences cognitives), la recherche sur les conceptions en particulier, comporte beaucoup de difficultés, parmi lesquelles on peut citer (entre autres) celles :

- De trouver un instrument fidèle qui permet de recueillir des données pertinentes, valides et fiables dont le traitement offre la possibilité de répondre avec précision aux questions-problèmes spécifiques de recherche et vérifier l'issue des hypothèses ;
- D'accéder au vécu des sujets interrogés. Ce vécu est « *indicible, inaccessible en dehors de la méditation, car il est personnel, unique, inscrit dans une histoire que personne d'autre ne partage* », (Jean- Marie VAN DEN MAREN, 1996) ;

- D'éviter la désirabilité sociale qui peut engendrer beaucoup de biais dans les données collectées ;
- De trouver une méthode d'analyse adéquate parmi les innombrables méthodes d'analyse de données qualitatives qui ont tout de même fait leur preuve, mais dans des contextes différents. Et, HUBERMAN (1991) se demandait si finalement chaque chercheur ne devrait pas construire sa propre méthode d'analyse en recherche qualitative ;
- De tirer des conclusions généralisables à une population de taille importante ;
- D'établir une certitude, une vérité, des lois garantissant la crédibilité du chercheur et qui mettent les résultats de recherche à l'abri de la réfutabilité ;

Toutes ces difficultés nous ont fait prendre conscience de la fragilité de nos conclusions et des limites de nos résultats. Cette fragilité et ces limites pourraient être corrigées par une poursuite des recherches dans le même champ d'investigation (le champ des conceptions) et sur le même sujet. Nous comptons nous engager dans cette poursuite, dans une perspective de production d'articles à publier dans des revues scientifiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALBARELLO et al.(1995). *Pratiques et Méthodes de recherche en Sciences de l'Education*.

Paris. Armand COLIN.

ALTET, M. (1992). *Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement*. Les Sciences de l'Education, 1-2. Caen : GERSE.

ALTET, M. (1994).*La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.

ALTET, M. (1996). « *Les compétences professionnelles : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser* ». In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIRER E. et PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

ARDOINO, J., et MIALARET, G. (1990). *Les nouvelles formes de la recherche en éducation : au regard d'une Europe en devenir (actes du colloque)*. Paris : ANDSHA-AFIRSE.

AUMONT, B., et MESNIER, P.M. (1993). *L'acte d'apprendre*. Paris : presses universitaires de France.

BACHER, F. (1982). *Les enquêtes en psychologie*. Presses Universitaires de Lille.

BAILLAUQUES, S. (1996). « *Le travail des représentations dans la formation des enseignants* ». In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

BEAUD, M. (1995). *L'art de la thèse*.

BECKER, G. (1964). *Human capital : a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York : NBER.

BERBAUM, J. In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan, 1999, p.70.

BIGGS, J.B., (1984). "Learning strategies, student motivation patterns and subectively perceived success", In KIRBY, J.R., *Cognitives stratégies and educational performance*. New York : Academic Press, 111-136.

BIGGS, J.B. (1993). *What do inventories of stucent's learning processes really measure ? A theoretical review and clarification*. British Journal of Educational Psychology, 63, 3-19.

BLANCHET, A. (1987). « Interviewer ». In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. et TROGNON, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Dunod , Paris

BOUDESSEUL, G. et GRELET, Y. (2010). *Choix des diplômés et projets de métiers selon l'environnement social local*. Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle, vol. 43, n° 2, 2010, p. 75 à 78.

BOURGEOIS, E. (1984). *Profils socio-personnels et profils d'apprentissage chez l'adulte en formation : un cadre théorique et des hypothèses pour la recherche*. UCL, FOPES

BOURGEOIS, E., et NIZET, J. (1992). *Connaissance, représentations et discours. Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de la formation*. Pédagogies, 3. 63-78.

BOURGEOIS, E., et NIZET, J. (1997). *Apprentissages et formation d'adultes*. Paris : PUF.

BRAU-ANTONY S., *les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête*.

Revue : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), 2001 N° 56, pp.93-108.

Editeur : Association francophone pour la recherche en activités physiques et sportives. Paris, France.

<http://www.google.fr/search?hl=hp&qsource=hp&petq=les+conceptions+des+enseignants>(page consultée le 01/01/10).

BUNGE, M. (1983). *Treatise on basic philosophy*, vol 5. Dordrecht, Boston, Lancaster : D. Reidel Publishing Company.

CHARLIER, B. (1998) *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles. De Boeck.

CALDERHEAD, J., et ROBSON, M. (1991). *Images of teaching ; student teacher's early conceptions of classroom practice*. Teaching and Teacher Education.7, 1, 1-8.

CALDERHEAD, J. (1991). *The nature and growth in student teaching*. Teaching and Teacher Education.

CANARIO, R. et CORREA, J.A. (1999). « Enseigner au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires », dans « Education et Société », *Revue internationale de Sociologie et de l'Education*. 1999/2.

CHARLIER, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

CHARLIER, E. (1996). « *Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique* ». In PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

CORDIER, F., DENHIERE, G., GEORGE, C., CREPAULT, J., HOC, J.M., et RICHARD, J-F. (1990). « *Connaissances et représentations* ». In RICHARD, J-F., BONNET, C. et GHIGLIONE, R. (Eds.) *Traité de psychologie cognitives, tome 2 : le traitement de l'information symbolique*. Paris : Dunod.

CRONBACH L.J. (1975). *Beyond the two disciplines of scientific psychology, American psychologist*.

CROSS, K.P. (1981). *Adults as learners*. London : Jossey Bass.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations* (3^{ème} Ed.). Bruxelles : De Boeck.

DENIS, M., et SABAH, G. (Eds.) (1993). *Modèles et concepts pour la science cognitive : hommage à J.F. Le NY*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

DE VILLERS, G. (1993. b). *Quête de sens dans l'histoire du sujet. Question de formation*, V.10, 59-64.

DIARRA, B. (2009). *L'Enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire au Sénégal : L'exemple du résumé suivi de discussion. Thèse de Doctorat en didactique*. FASTEF/UCAD. Document inédit.

DUNNE, (1993). « *Learning to teach : the impact of curriculum courses* ». In BENNETT, N., et CARRE, C. *Learning to teach*. London: Routledge, 88-105.

DUPEYRAT, C. et MARINE, C. (2004). « *Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études* ». In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n° 1, 2004, p. 27 à 48.

DURKHEIM, E. (1901). *Les règles de la méthode sociologique, procédé de J.-M. BERTHELOT, Les règles de la méthode sociologique ou l'instauration du raisonnement expérimental en sociologie*. Paris, Flammarion, 1988.

ENTWISTLE, N., et RAMSDEN, P. (1988). « *Motivational factors in student's approaches to learning* » . In SCHEMECK (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York. Plenum Press, 21-53

GIORDAN, A. (1988). *Apprendre ! Débats*. Librairie Eugène BELIN, Paris-France.

GIORGI, A. (1985) (Ed.). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, USA. Duquesnes University Press.

GHIGLIONE, R. (1987). « *Questionner* ». In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. et TROGNON, A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Dunod, Paris.

GLASER, B. et STRAUSS, A. (1967). *The discovery of Grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York. Aldine.

GOUGEON, Y. (1993). « *Quelques précisions sur les conceptions* ». In CLEMEN, J-P. et HERR, M. *L'identité de l'éducation physique et sportive* (pp. 151-155). Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.

HUBERMAN, A.M., et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.

KORTHAGEN, F.A.J. (1988). “*The influence of learning orientation on the developpemeent of reflective teaching*”. In CALDERHEAD, J. *Teachers professional learning*. Falmer Press, 35-51.

LAVOIE, J. LAVOIE, M., et NOGUE, A. (1999). *La motivation scolaire...Faites-en votre affaire !* Vie pédagogique, N° 112, Septembre. Octobre 1999, Québec.

LESSARD, Cl., GOYETTE, et BOUTIN (1997). « *La recherche qualitative, fondements et pratiques* », dans « *Méthodes en Sciences de l'Education* ». Bruxelles, De Boeck Université.

MAROY, C. (1995). « *L'analyse qualitative d'entretiens* ». In ALBARELLO et al. *Pratiques et Méthodes de recherche en Sciences de l'Education*. Paris, Armand COLIN.

MARTON, F., et SALJÖ, R. (1984). « *Approaches to learning* ». In MARTON, F., HOUNSELL, D., et ENTWISLE, N. (Eds). *The experience of learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press.

MARTON, F., DALL'ALBA, G., et BEATY, E. (1993). *Conceptions of learning*. International Journal of Educational Research, 19, 3, 276-300, Pergamon Press.

MARTIN, E., et RAMSDEN, P. (1987). « *Learning skills or skills in learning* ». In LAGESTPETZ, K.M.J., et NIEMI, P. (Eds). *Psychology in 1990's*. Elsevier Publishers, 45-73.

MEUNIER, D. (1994). *Les actes du colloque de Lyon*. Les « Cahiers du Grand Sud ».

MEVEL, J.P. (Dir.) (2009). Dictionnaire HACHETTE. Edition 2009, p.831, Paris CEDEX 15.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 93-530 du 30 avril 1993 portant création et organisation des E.F.I. In Recueil de Textes administratifs. Section /FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL Décret N° 95-845 et Décret N° 2001-845 du 16 novembre 2001 portant conditions d'engagement des sortants des E.F.I. In Recueil de Textes administratifs. Section /FASTEF/UCAD, 2000.

MINISRE DE L'INTERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi N° 96-07 du 22 Mars 1996 portant *transfert de compétences au Régions, aux Communes et aux Communautés rurales*. In TEXTES DE LOI DE LA DECENTRALISATION.

MINISRE DE L'INTERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 96-1136 du 27 Décembre 1996 portant application de la Loi de *transfert de compétences au Régions, aux Communes et aux Communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle*. In TEXTES DE LOI DE LA DECENTRALISATION.

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Loi N°81-59 du 9 Novembre 1981 *portant statut du personnel enseignant des universités*. . In Recueil de Textes administratifs. Rectorat/UCAD, 1982..

MINISTRE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 89-789/MFPET/CAB/BE du 25 Mai 1989 modifiant et complétant le Décret N° 77-987 du 14 Novembre 1977 portant statut particulier du cadre des Fonctionnaires de l'enseignement. . In Recueil de Textes administratifs. Section /FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTRE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 93-530 du 30 Avril 1993 portant création des Ecoles de Formation des Instituteurs (E.F.I). . In Recueil de Textes administratifs. Section /FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Décret N° 93-789 du 25 Juin 1993 Inspections d'Académie et des Inspections Départementales de l'Education Nationale. In Recueil de Textes administratifs. Section /FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SENEGAL. Circulaire N° 000623 du 16 Septembre 1996 du Directeur de l'Education Préscolaire et de l'Enseignement Elémentaire (DEPEE) portant cahier des charges des Inspecteurs de l'Education Nationale. . In Recueil de Textes administratifs. Section /FASTEF/UCAD, 2000.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. Le Nouveau Plan de Formation de la Section F 2 de la FASTEF/UCAD (Janvier 2002).

MORGAN, A., GIBBS, G., et TAYLOR, E. (1981). *What do Open University students initially understand about learning ?* Study Methodes group, 8, Open University Library.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychologie, son image et son public*. Paris : PUF.

NOSSAINT, R.M. (1993). *Recherche et analyse des effets de formation sur l'estime de soi du public suivant des cours en alphabétisation*. Mémoire de Licence FOPA, UCL.

POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988). *Instrumentation et épistémologie en sciences humaines* : Bruxelles, Mardaga.

PERRENOUD, P. (1994 b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'Harmattan.

PERRENOUD, P. (1994 c). « *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique* » ? In CLERC, F. et DUPUIS, P.A. (éd.). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy : Editions CRDP de Lorraine.

PARTY, L. (1981). « *La recherche-action face à la recherche sur le terrain* ». In ALLAL, L. et al. *Recherche-action. Interrogations et stratégies émergentes*. Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, N°26, 11-30.

PECHOU, D. (Dir.) (1992). *Le Petit Larousse illustré, en couleurs*, p.547. Paris CEDEX 06.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2^{ème} Edition.

RAMSDEN, P. (1984). "*The context of learning*". In MARTON, F., HOUNSELL, D., et ENTWISLE, N. (Eds). *The experience of learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press.

RAYMOND, D. (1993). *Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van Der MAREN*, Revue des Sciences de l'Education, XIX, N° 1, 187-200

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

ROBERT, P. (Dir.). (2000). *Le nouveau Petit ROBERT de la langue française, 2000*, p.1360. Paris.

RUSSEL, T. (1988). « *From pre6service teacher education to first year of teaching : a study of theory and practice* ». In CALDERHEAD, J. (Ed). *Teachers'professional learning*. London : Falmer Press.

ROSSUM, E.J., et SCHENCK, S.M. (1984). *The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome*. British Journal of educational psychology.

SALJÖ, R. (1979). *Learning in the learner's perspective : II. Difference in awareness*. University of Göteborg, Report from the Institute of Education.

SALL, Ch.T. (2002). *Les conceptions des professeurs de physique et Chimie en résolution de problème dans l'enseignement secondaire : structure, impact du professionnel et processus d'évolution en situation de formation initiale*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN. Document inédit.

SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books (traduction française : le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les Editions logiques, 1994).

SPENCE, M. (1973). *Job Market Signaling*. *Quarterly of economics*, vol 87 (3).

STENBERG, (1985). *A triadic theory of human intelligence*. New York : Univ.Press.

TARDI, M., LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. *Sociologie et Société*, 23 (1), 55-70.

TENRET, E. (2010). « *Un diplôme récompensé à juste titre ? La représentation des diplômes et de leur rendement dans une perspective comparative internationale* ». Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle, vol. 43, n° 2, 2010, p. 23 à 49.

UNESCO, BRENDA.(2005). *Education Pour Tous (EPT) en Afrique, repères pour l'action*.

VANDENBERGHE, R. (2006). « *La recherche qualitative en Education : dégager le sens et démêler la complexité* ». In PAQUAY, L., CRAHAY, M. et DE KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en Education. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael HUBERMAN*. De Boeck et Larcier, s.a.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'Education*. Bruxelles –Paris. Ed. De Boeck et Ed.universitaires, 2^{ème} Edition.

VAN DER MAREN, J.-M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck, 2^{ème} Edition.

VERGNAUD, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels, Recherches en didactique des Mathématiques*, 10, N° 23, 133-170.

VERGNAUD, G. (1998). « *Question de représentation et de formation dans la résolution de problèmes mathématiques* ». *Annales de didactique et de sciences cognitives*.

.

.

.

A N N E X E S

ANNEXE 1 : TABLEAU 21_: CODAGE DES DONNEES COLLECTEES DANS LE PRE TEST.

DIMENSION 1 : L'OBJECTIF DE LA SESSION DE FORMATION CONTINUE

Indicateurs	Questions	Réponses du sujet 1			Réponses du sujet 2			Réponses du sujet 3			Réponses du sujet 4		
		Oui	Non	Mais	Oui	Non	Mais	Oui	Non	Mais	Oui	Non	Mais
Conception chez le Maître formé à propos de l'objectif de la formation	-Vous a-t-on envoyé une convocation écrite ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	-Ou vous a-t-on convoqué par téléphone?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	-Ou vous a-t-on convoqué par l'intermédiaire d'un tiers ? Qui ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<p>Convocation par l'intermédiaire du directeur avec la précision : les maîtres de CE de CM et ceux impliqués dans la mise à l'essai du CEB sont concernés</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Et puis, non implication des maîtres à la préparation de la session.</p>	<p>IDEM</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>IDEM</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>IDEM</p> <p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>-L'objectif de la session a-t-il été déclaré ?</p>					

	<p>-Quel a été l'objectif que vous-même vous avez perçu ?</p>	<p>Préparer les maîtres à mettre en œuvre l'APC</p>	<p>Elaborer une fiche en lecture et un fiche en résolution de problème.</p>	<p>Renforcer les compétences des maîtres en didactique des maths ou du français</p>	<p>Renforcer les compétences en didactique (maths-français). Informer /former sur les types de textes et la résolution de problèmes</p>
--	---	---	---	---	--

Conception chez le Maître formé à propos de l'objectif de la formation									
-Recoupement entre objectif déclaré et objectif perçu ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-L'objectif de la fonction a-t-il été vraiment proche de vos attentes ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Car enrichissement grâce à l'apport des collègues et de l'encadrement.					
-L'objectif de la formation a-t-il été très éloigné de vos attentes par rapport à la session ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
							Les formes d'enseignement et d'évaluation restent les mêmes alors qu'on implante des innovations.		

	<p>-L'objectif de la formation a-t-il créé une motivation chez vous dans cette formation continue</p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Car, renforcement des connaissances antérieures. Aide à l'amélioration de la pratique d'enseignement.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Car, perspective de prendre une direction ; dans ce cas, volonté d'encadrer efficacement mes adjoints.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Car, l'objectif a rencontré mes attentes.</p>
	<p>-Le but de la formation continue a été éloigné de vos attentes ; il n'a pas créé une motivation chez vous. Alors formulez ce qui devrait être (selon vous) l'objectif de la session de formation continue que vous avez suivie.</p>				

DIMENSION 2 : LES CONTENUS DE LA SESSION DE FORMATION

Indicateurs	Questions	Réponses du sujet 1	Réponses du sujet 2	Réponses du sujet 3	Réponses du sujet 4
Conception chez le Maître formé à propos des contenus de la	-Les contenus ont-ils porté sur la didactique des matières (Mats, français, étude du milieu).	Oui Non Mais/et puis alors/car <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Oui Non Mais/et puis alors/car <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Français et maths	Oui Non Mais/et puis alors/car <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Oui Non Mais/et puis alors/car <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

	<p>-Les contenus ont-ils porté sur les disciplines - matières ? Lesquels ?</p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Mais, souhait que les contenus portent sur certaines disciplines (ex. la mesure). Surtout pour les corps émergeants, formation sur toutes les matières pendant les grandes vacances.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(silence du sujet) Et puis : on pouvait mettre quelques contenus de disciplines scientifiques académiques. Mais la priorité donnée à ce qui est lié à la pratique de classe a été une bonne chose.</p>
	<p>-Les contenus ont-ils porté sur d'autres domaines ? Lesquels ?</p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

<p>Conception chez le Maître formé à propos des contenus de la formation continue</p>	<p>-Les contenus ont-ils été éloignés de vos attentes ? Pourquoi ?</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Car, non identification des besoins de formation. On n'a pas tenu compte de ma préférence. Difficulté d'appliquer les acquis de la formation continue.</p>	<p>Car, manque d'information sur l'objectif et les contenus, avant l'ouverture de la session.</p>	<p>Car, faire le transfert quand c'est possible, répond en partie à mes attentes (ex : l'enseignement des types de textes).</p>																					

	<p>-Sur quelles disciplines ou dans quel domaine souhaitez vous que la formation continue porte ? L' un des aspects seulement ou les deux à la fois ?</p>	<p>Sur les maths et sur le français</p>		<p>Formation en didactique. Pas de formation sur les disciplines, mais mettre à disposition les documents nécessaires et faire confiance à l'autoformation, car approfondir les connaissances est utile pour maîtriser les disciplines à enseigner.</p>	<p>Sur les disciplines scientifiques académiques, mais aussi en didactique pour l'articulation avec la pratique en vue de la bonne performance de l'enseignant.</p>
--	---	---	--	---	---

	<p>-Quelles sont les raisons de la préférence ?</p>	<p>C'est dans ces matières qu'on remarque plus de difficultés chez les élèves.</p>		<p>En effet, la didactique est plus difficile à maîtriser. Or, dans la pratique, le comment faire est important et pas toujours évident.</p>	<p>Réussir le CAP et faire des concours supérieurs (exemple : le CREI)</p>
--	---	--	--	--	--

DIMENSION 3 : LA CERTIFICATION DE LA FORMATION CONTINUE SUBIE

Indicateurs	Questions	Réponses du sujet 1	Réponses du sujet 2	Réponses du sujet 3	Réponses du sujet 4
Conception chez le Maître formé	-Remise d'une Attestation à chaque participation à la formation, prévue ?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Mais/et puis alors/car <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Mais/et puis alors/car <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Mais/et puis alors/car <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Mais/et puis alors/car <input type="checkbox"/>

	<p>-Remise d'une Attestation : *Sur la base d'une simple participation ?</p>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <p>Attestation de participation, ok. Mais sur la base de critères objectifs</p>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <p>(sans réponse)</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <p>(sans réponse)</p>
--	--	--	--	---	---

<p>Conception chez le Maître formé du certificat de la formation continue subie</p>	<p>-Après examen (avec admission ou échec) ?</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>c'est indispensable qu'il y ait un examen</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>L'examen est nécessaire pour l'octroi d'une Attestation mais aussi pour l'évaluation des compétences et des lacunes, et pour des remédiations (ce qui obligerait à prendre au sérieux la session).</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(sans réponse)</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(sans réponse)</p>
---	--	--	---	--	--

<p>-Utilité d'une Attestation délivrée à chaque participant ?</p>	<p>Enrichissement du CV, de la carrière. Possibilité de se donner comme exemple à ses enfants.</p>	<p>Une Attestation et des documents remis permettent au formé de se dire que j'ai mérité la participation. C'est une motivation à la participation.</p>	<p>(sans réponse)</p>	<p>Sur la base d'une simple participation, je n'en vois pas l'utilité.</p>
<p>-Notification à la place d'une certification, satisfaisante ?</p>	<p><input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Insuffisant. Sans portée</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Mais avec les mêmes conditions que la certification (Evaluation et contrôle des acquis de la participation).</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Pertinente. Ce serait la preuve qu'on a bénéficié de la formation qu'on change de poste ou non.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Possible et utile (peut-être)</p>

	<p>-Perception d'une formation suivie mais non attestée.</p>	<p>Une telle situation ne montre pas tout le sérieux qu'on a mis dans la participation. Sans attestation, les attentes sont sans réponses</p>	<p>Plus ou moins bien. Mais même sans attestation ne notification, il y a l'importance des acquisitions faites à l'occasion.</p>	<p>(sans réponse)</p>	<p>(sans réponse)</p>
--	--	---	--	------------------------	------------------------

DIMENSION 4 : UTILISATION ULTERIEURE, PAR LE FORME, DES SAVOIRS ACQUIS

OU CONSTRUITS EN SITUATION DE F.C

Indicateurs	Questions	Réponses du sujet 1	Réponses du sujet 2	Réponses du sujet 3	Réponses du sujet 4
Conception chez le Maître formé à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits en	-Perception sur les savoirs appris quant à leur caractère : *Théorique ?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Mais/et puis <input type="checkbox"/> alors/car <input type="checkbox"/>	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Mais/et puis <input type="checkbox"/> alors/car <input type="checkbox"/> Oui, mais (silence)	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Mais/et puis <input type="checkbox"/> alors/car <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Mais/et puis <input checked="" type="checkbox"/> alors/car <input type="checkbox"/>

	<p>*Pratique ?</p>	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <p>Mais, souhait d'avoir des documents pour approfondir.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <p>Les activités en ateliers, l'apport d'information, ont visé à l'articulation des acquis à la pratique de classe.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <p>Et puis, cela a été vraiment ma préférence.</p>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <p>Apprentissages articulés à la pratique de classe. Alors c'est cela qui a rendu le transfert possible.</p>
	<p>-Types de savoirs à apprendre de préférence en formation continue :</p>				

<p>*Savoirs académiques, scientifiques ?</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car, je suis un intellectuel. Et puis j'aspire à faire des concours ; sortir des classes. Un enseignant est appelé dans tout secteur : donc ouverture à tout savoir de haut niveau.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Oui, car les connaissances académiques peuvent aider dans les concours.</p> <p>Non, car le savoir académique n'est pas utile à un Instituteur.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	--	---	---	---	---

	<p>*Savoirs articulés à la pratique de classe ?</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car, le savoir articulé à la pratique de classe est important pour un maître.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car, c'est une bonne pratique de classe qui est virée par un maître. Et seuls les savoirs liés à la pratique de classe peuvent m'aider à bien tenir ma classe.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car, de préférence, les savoirs appris doivent être articulés à la pratique de classe.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car, j'ai une double préoccupation : -la performance en classe ; -le renforcement de ma culture générale en vue de préparer des concours (perspective de carrière.)</p>
<p>-Situations de réinvestissement des savoirs appris : *Situation de pratique de classe.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car, c'est le but visé par la formation.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Dans ma classe, pour mieux former mes élèves.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	<p>*Autres situations ? Lesquelles ?</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Car ma vision va au-delà de la classe (ex: comment résoudre un problème dans une situation de famille, dans la vie). Dans les concours.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Dans les classes de mes adjoints (quand je serai directeur d'école pour mieux encadrer ceux-ci.</p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>-Idée de ce à quoi les savoirs appris vont servir : *Projet d'utilisation ?</p>		<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

	*Existence de perspectives	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		<p>Faire des concours, faire d'autres activités, changer de statut, de métier.</p>	<p>Préparation au CAP (donc possibilité d'utiliser les connaissances acquises en formation continue.</p>	<p>Avoir une école privée personnelle et encadrer mes enseignants pour qu'ils soient performants.</p>	<p>Susciter l'ambition des filles est une préoccupation chez moi.</p>

**ANNEXE 2 : LES INSTRUMENTS
D'INVESTIGATION**

UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR.

FACULTE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE
L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (FASTEF).

CHAIRE UNESCO DES SCIENCES DE L'EDUCATION (CUSE).

RECHERCHES DOCTORALES. ENTRETIEN AVEC DES MAITRES

GUIDE D'ENTRETIEN

REMARQUE

Au début de chaque entretien et en guise d'introduction, expliquer à l'interlocuteur :

- Le contexte de la recherche ;
- Les objectifs d'ordre heuristiques de l'entretien ;
- L'utilisation des informations collectées à des fins de théorisation visant à comprendre et à expliquer les conceptions des enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation d'études et les facteurs qui favoriseraient (ou qui empêcheraient) leur engagement dans ces études..

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

De nos jours, on observe un engouement pour les études chez les adultes en général, chez les enseignants en particulier. Cet engouement se traduit par une forte demande de formation et/ou d'études. Des enseignants en service, qui capitalisent plusieurs années d'activités professionnelles, titulaires de diplômes d'aptitude (CEAP, CAP, CAECEM, CAEM, CAES, CAIEE, ...) se livrent, de façon effrénée, à la recherche de possibilités de poursuivre des études (recherche de bourses, présentation à des concours, demande de participation à une formation de courte ou de longue durée,...).

Ces adultes poursuivent des objectifs, ont une vision claire, une idée précise, des conceptions explicites de l'issue de la formation ou des études dont ils auraient l'opportunité de bénéficier.

Ces conceptions sont à questionner. Pour un enseignant en situation de perfectionnement, de formation en cours de service (ou formation continue), bénéficier d'une formation continue, serait-

il faire un apprentissage de la pratique d'enseignement pour le réinvestir dans ses activités professionnelles ? Et comment mesurer le rôle de cet apprentissage de la pratique d'enseignement en question ? Comment comprendre le rôle de cet apprentissage ? Bernadette CHARLIER (1998) répond à cette interrogation en ces termes : « une manière de comprendre le rôle de la formation continue dans l'apprentissage de la pratique d'enseignement serait d'analyser, dans un contexte de formation continue, les relations entre l'apprentissage et le changement de pratique d'enseignement. »

Mais est-ce que pour tous les maîtres la finalité d'un apprentissage en situation de formation continue est toujours le changement de la pratique d'enseignement ? Quid de la finalité des apprentissages pour les enseignants en situation d'études de courte ou de longue durée ?

Tous ces enseignants, de manière générale, ne conçoivent-ils pas d'autres rôles de ces apprentissages, d'autres relations entre ces apprentissages et des préoccupations différentes de l'amélioration de la pratique d'enseignement ? Pour nous, c'est une mise à émergence des conceptions chez les enseignants à propos des apprentissages qu'ils font en situation de formation continue et/ou d'études qui pourrait permettre d'identifier ces rôles et ces relations, puis de les analyser. Devant la tenue très aléatoire des sessions de formation des maîtres dans les Inspections Départementales (IDEN) que nous avons constatée après notre préteste, nous avons décidé de réorienter nos activités d'investigation en nous tournant vers des enseignants en situation d'études.

La présente entrevue entre dans la problématique de cette mise à émergence des chez les enseignants des apprentissages qu'ils font en situation d'études.

2. LES OBJECTIFS VISES A TRAVERS LE GUIDXCE D'ENTRETIEN

Dans le champ d'investigation que nous allons explorer et par rapport à la porte d'entrée que nous avons choisi, à savoir le point de vue des enseignants (c'est-à-dire leurs théories personnelles), en utilisant le guide d'entretien auprès des sujets de notre étude, nous visons des objectifs de trois types.

2.1. Des objectifs méthodologiques

Techniquement :

2.1.1. Tenir un entretien dirigé avec chacun des enseignants sélectionnés, en suivant l'ordre des questions, en reformulant si nécessaire la question posée et/ou en recentrant chaque fois que de besoin le dialogue.

2.1.2 Faire une collecte ouverte de données qualitatives (les conceptions) à l'occasion des entrevues.

2.2. Des objectifs d'ordre heuristique

2.2.1. Faire la mise à émergence des conceptions chez les enseignants :

- ⇒ Des objectifs poursuivis à travers les études dans lesquelles ils s'engagent ;
- ⇒ Des contenus des études à effectuer ;
- ⇒ De la certification des études à mener ;
- ⇒ De l'utilisation ultérieure des savoirs acquis ou construits.

2.2.2. Saisir la diversité des visions portées par les enseignants sur ces différentes catégories.

2.2.3. Savoir comment ces conceptions se construisent.

3. LE CANEVAS DE L'ENTRETIEN

3.1. IDENTIFCICATION DE L'ENSEIGNANT

- ⇒ Prénoms et NOM.....
- ⇒ Genre :..... :M ;F ; Age.....ans.
- ⇒ Etudes effectuées après le primaire :

.... Moyennes ;
.....Secondaires ;
.....Supérieures.

⇒ Diplômes académiques

.....Brevet ;
.....Baccalauréat ;
.....DUEL/DUES/DEUG ;
....Licence ;
....Autre.

⇒ Formation professionnelle initiale.....

⇒ Diplômes professionnels.....

⇒ Grade

⇒ Ancienneté dans le corps :.....ans ; Ancienneté totale :.....ans

3.2. LES QUESTIONS POUR LA MISE A EMERGENCE DES CONCEPTIONS

3.2.1. Les conceptions à propos des objectifs des études poursuivies.

Vous poursuivez des études qui doivent durer un certain nombre d'années :

- Comment êtes-vous entré dans la structure qui assure ces études ?
- Avant d'entrez dans ces études, est-ce que vous étiez informé des objectifs poursuivis à travers les enseignements donnés ?
- Si vous n'aviez aucune information sur les objectifs visés dans les études, qu'est-ce que vous avez perçu comme étant les objectifs définis pour les études que vous menez ?
- Les objectifs poursuivis dans ces études (si vous en avez une idée claire), sont-ils
 - Proches de vos attentes..... ?
 - Très éloignés de vos attentes..... ?
- Les objectifs poursuivis dans ces études (si vous en avez une idée claire), ont-ils créé une motivation chez vous dans ces études..... ?
- Pouvez-vous proposez une formulation de ce que devraient être les objectifs à poursuivre dans les études que vous menez
présentement.... ?
.....
.....

3.2.2. Les conceptions à propos des contenus des études

Vous avez commencé les études depuis quelque temps. Vous êtes informés des disciplines sur lesquelles les enseignements vont porter.

- Concevez-vous que des études comme celles que vous avez entamées doivent porter sur les seules disciplines qu'on vous a indiquées..... ?
- Le niveau auquel se situent les connaissances enseignées vous semble-t-il :

- Suffisamment élevé pour des études à ce niveau..... ?
- Moyen..... ?
- Élémentaire..... ?

- Estimez-vous que les enseignements devraient porter sur d'autres

domaines.....?

Lesquels..... ?

.....

.....

- Les contenus d'études dont vous avez réellement pris connaissance sont-ils :

- Proches de vos attentes dans ces études..... ?

- Très éloignés de vos attentes dans ces études..... ?

- ☞ Pouvez-vous indiquer des disciplines ou des domaines sur lesquels vous auriez souhaité que les contenus d'études portent ?

- ☞ Pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous avez cette préférence ?

3.2.3. Les conceptions à propos de la certification des études entreprises.

Les études que vous menez présentement vont être sanctionnées par un (des) diplôme(s).

- Entre les connaissances et les compétences que vous allez acquérir dans ces études et le diplôme qui va les sanctionner, qu'est-ce qui est plus important selon vous ?
- L'importance de ce diplôme, vous la situez :
 - Au niveau d'une plus grande aptitude dans l'accomplissement des activités professionnelles (amélioration de la pratique d'enseignement, par exemple) ?
 - Au niveau social (vous allez occuper un rang plus important dans la société) ?
 - Au niveau de la possibilité d'accéder à des fonctions plus élevées ?

Par rapport au diplôme, précisez vos préférences :

- Un diplôme qui atteste des connaissances et des compétences supplémentaires acquises à l'issue d'un certain nombre d'années d'études, mais qui ne permet de changer ni de statut, ni d'activités professionnelles.

- Un diplôme qui donne accès à une hiérarchie supérieure.

- Un diplôme qui permet un changement de statut et d'activités professionnelles.

3.2.4 Les conceptions à propos de l'utilisation ultérieure des savoirs à acquérir ou à construire pendant les études entreprises.

Vous menez présentement des études, mais après plusieurs années d'activités professionnelles.

Vous êtes même titulaire de certains diplômes professionnels. Vous êtes donc avant tout un praticien de l'enseignement.

- Concevez-vous que les savoirs que vous allez acquérir dans ces études :
 - Doivent être des savoirs académiques, de hauts savoirs, mais uniquement théoriques..... ?
 - Ou des savoirs articulés à la pratique d'enseignement que vous avez exercée avant d'entamer ces études..... ?

POURQUOI ?

- Où allez-vous utiliser les savoirs que vous allez apprendre dans ces études :
 - . dans la pratique d'enseignement, en retournant dans les classes après les études..... ?
 - . dans d'autres situations ?

.....

Lesquelles

.....

.....

- Est-ce que vous avez une idée de ce à quoi les savoirs que vous allez apprendre vont vous servir : est-ce que, sur le plan professionnel, vous avez

un projet personnel, des perspectives pour lesquelles les savoirs à apprendre
vont vous servir véritablement ?

Madame, Mademoiselle, Monsieur,
Je vous remercie de votre disponibilité et votre sincère collaboration

QUESTIONNAIRE

NOTE INTRODUCTIVE

Cher(e) Monsieur / Madame,

Bonjour. Vous êtes un(e) enseignant(e) poursuivant des études après plusieurs années de pratique d'enseignement.

Afin de connaître votre vision de ces études, vos attentes, mais aussi vos perspectives et votre projet éventuel à l'issue de ces études, nous allons mener cette enquête.

Soyez assuré(e) que tous les renseignements que vous fournirez dans le cadre de cette enquête (qui n'a aucun caractère sensible) seront gardés strictement confidentiels. De ce point de vue, vos prénoms et NOM qui serviront à vous identifier, ne sont requis que pour déterminer le nombre de questionnaires remplis et ramassés.. Soyez également assuré(e) que ces renseignements ne seront utilisés qu'à des fins de théorisation.

Le remplissage ne vous prendra qu'environ 20 minutes de votre temps.

Nous comptons sur votre disponibilité, votre sérieux et votre générosité pour répondre de manière complète et objective aux questions demandées.

Tout en vous exprimant notre reconnaissance pour votre collaboration, nous vous prions d'accepter nos remerciements sincères et anticipés.

I. IDENTIFICATION

Prénom(s) et Nom.....

Genre: M F

Age :.....ans

Etudes effectuées après le primaire : Moyennes
 Secondaires
 Supérieures

Diplômes académiques obtenus : Brevet Baccalauréat
 DUEL/DUES Licence et plus
 Autres

Formation professionnelle initiale.....Année.....

Diplôme(s) professionnel(s).....

Grade.....Ancienneté dans le corps,.....ans

Ancienneté totale.....ans

Centre où vous menez les études actuellement..... ? cycle..... ?

2. QUESTIONS SUR LES CONCEPTIONS APPROPRES DES OBJECTIFS VISES A TRAVERS LES ETUDES POURSUIVIES.

NB: Veuillez répondre en mettant une croix dans la case qu'il faut ou en écrivant sur les pointillés.

NOUS AIMERIONS CONNAITRE VOTRE PERCEPTION, VOTRE VISION DES OBJECTIFS QUE VOUS VISEZ A TRAVERS LES ETUDES QUE VOUS AVEZ ENTAMEES (OBJECTIFS DECLARES OU QUE VOUS AVEZ PERCUS DES LE DEPART).

Vous poursuivez des études qui doivent durer un certain nombre d'années :

- Comment êtes-vous entré dans la structure qui assure ces études ?

REPONSE :.....
.....

- Avant d'entrez dans ces études, est-ce que vous étiez informé des objectifs poursuivis à travers les enseignements donnés ?

REPONSE.....

- Si vous n'aviez aucune information sur les objectifs visés dans les études, qu'est-ce que vous avez perçu comme étant les objectifs définis pour les études que vous menez ?

REPONSE.....
.....

- Les objectifs poursuivis dans ces études (si vous en avez une idée claire), sont-ils

- Proches de vos attentes..... ?

- Très éloignés de vos attentes..... ?

- Les objectifs poursuivis dans ces études (si vous en avez une idée claire), ont-ils créé une motivation chez vous dans ces études..... ?

- Pouvez-vous proposez une formulation de ce que devraient être les objectifs à poursuivre dans les études que vous menez présentement ?

CE QUE DEVRAIENT ETRE LES OBJECTIFS :

..... ?
.....
.....

3.QUESTIONS SUR LES CONCEPTIONS A PROPOS DES CONTENUS DES ETUDES ENGAGEES

NOUS AIMERIONS CONNAITRE VOTRE PERCEPTION, VOTRE VISION DES CONTENUS DES ETUDES QUE VOUS ETES EN TRAIN DE MENER..

Vous avez commencé les études depuis quelque temps. Vous êtes informés des disciplines sur lesquelles les enseignements vont porter.

- ☛ Concevez-vous que des études comme celles que vous avez entamées doivent porter sur les seules disciplines qu'on vous a indiquées..... ?

REPONSE :.....
.....

- ☛ Le niveau auquel se situent les connaissances enseignées vous semble-t-il :
 - Suffisamment élevé pour des études à ce niveau..... ?
 - Moyen..... ?
 - Élémentaire..... ?

- Estimez-vous que les enseignements devraient porter sur d'autres domaines,..... ?

Si OUI, lesquels ?

.....
.....

3.4 Les contenus d'études dont vous avez réellement pris connaissance sont-ils vraiment:

Proches de vos attentes dans ces études..... ?

Ou éloignés de vos attentes dans ces études ?

3.5 Pouvez-vous indiquer des disciplines ou des domaines sur lesquels vous auriez souhaité que les contenus des études portent.

J'aurais souhaité que les contenus des études que j'ai engagées portent sur:

- seulement les disciplines suivantes:.....
- seulement les domaines suivants:.....
- à la fois sur les disciplines.....et les domaines.....

3.6 Pouvez-vous précisez les raisons pour lesquelles vous avez cette préférence ?

LES RAISONS
.....

4. QUESTIONS SUR LES CONCEPTIONS A PROPOS DE LA CERTIFICATION DES ETUDES ENTREPRISES.

Les études que vous menez présentement vont être sanctionnées par un (des) diplôme(s).

- Entre les connaissances et les compétences que vous allez acquérir dans ces études et le diplôme qui va les sanctionner, qu'est-ce qui est plus important selon vous ?

REPOSE :

.....
.....

- L'importance de ce diplôme, vous la situez :
 - Au niveau d'une plus grande aptitude dans l'accomplissement des activités professionnelles (amélioration de la pratique d'enseignement, par exemple) ? OUI.... ; NON.....
 - Au niveau social (vous allez occuper un rang plus important dans la société) ? OUI.... ; NON.....
 -
 - Au niveau de la possibilité d'accéder à des fonctions plus élevées ? OUI.... ; NON.....

Par rapport au diplôme, précisez vos préférences : (en cochant).

- Un diplôme qui atteste des connaissances et des compétences supplémentaires acquises à l'issue d'un certain nombre d'années d'études, mais qui ne permet de changer ni de statut, ni d'activités professionnelles.....
- Un diplôme qui donne accès à une hiérarchie supérieure.....
- Un diplôme qui permet un changement de statut et d'activités professionnelles.....

5. QUESTIONS SUR LES CONCEPTIONS À PROPOS DE L'UTILISATION ULTERIEURE DES SAVOIRS A ACQUERIR OU A CONSTRUIRE PENDANT LES ETUDES ENTREPRISES

5.1. Vous menez présentement des études, mais après plusieurs années d'activités professionnelles. Même vous êtes titulaire de certains diplômes professionnels. Vous êtes donc avant tout un praticien de l'enseignement.

Concevez-vous que les savoirs que vous allez acquérir dans ces études :

- Doivent être des savoirs académiques, de hauts savoirs, mais uniquement théoriques..... ?
- Ou des savoirs articulés à la pratique d'enseignement que vous avez exercée avant d'entamer ces études..... ?

POURQUOI ?

5.2. Où allez-vous utiliser les savoirs que vous allez apprendre dans ces études ?

- dans la pratique d'enseignement, en retournant dans les classes après les études ? ;
- dans d'autres situation. Lesquelles ?.....
.....

5.3. Est-ce que vous avez une idée de ce à quoi les savoirs que vous allez apprendre vont vous servir ? Est-ce que, sur le plan professionnel, vous avez un projet personnel, des perspectives pour lesquelles les savoirs à apprendre vont vous servir véritablement ?

Oui Non

Si Oui, quel est-ce projet, quelles sont ces perspectives ?.....
.....

5. 4. Pour renforcer ce que vous avez écrit à la question 5.3, complétez le tableau en mettant une croix dans la case qu'il faut, pour indiquer l'importance de ce à quoi les savoirs appris vont vous servir.

Ce à quoi les savoirs appris vont me servir		Pas du tout	En partie, oui	Essentiellement, oui
a	Pour acquérir des connaissances et des compétences dans ma pratique de classe			
b	Pour améliorer mes aptitudes professionnelles			
c	Pour mon développement intellectuel			
d	Pour acquérir des connaissances et des compétences afin de me lancer dans une nouvelle carrière ou un nouveau métier			

ANNEXE 3 : INDEX DES AUTEURS

ALLAL,L.	:.....	189.
ALBARELLO	:	173, 187
ALTET, Marguerite	:	102, 103, 107, 128, 129.
ARDOINO, J.	:	131, 132.
AUMONT, B.	:.....	82, 85, 86, 92, 213, 214, 283, 284, 285, 286, 287.
BACHER, F.:	.....	162
BAILLAUQUES, Simone:	.....	12, 119,134.
BEATY, E. :	.....	68, 70.
BEAUD, Michel :	.....	120
BECKER, G. :	.....	242, 243.
BENNET, N. :	.....	97.
BERBAUM, Jean :	.....	131.
BERNARD, Claude :	.....	114,
BERTHELOT, J.M. :	.....	279.
BIGGS, J.B.:	.....	74, 76, 77, 78, 79, 106,
BLANCHET, A.:	.....	158, 187.
BOUDESSEUL, Gérard :	.....	240, 241, 243, 256, 283, 285, 288.
BONNET, C. :	.....	142, 185.
BOURGEOIS, Etienne :	.....	101, 226, 263,
BOUTIN :	.....	176
BRAU-ANTONY, Stéphane:	.....	216, 290.
BUNGE, M. :	.....	74, 78.
CALDERHEAD, J.:	.....	87, 90, 91, 98, 105, 283.
CANARIO, R.:	.....	146, 147.
CARRE, C. :	.....	97.
CHARLIER, Bernadette:	.....	13, 24, 80, 90, 93, 113, 133, 135, 136, 138, 179, 185, 247.
CHARLIER, Evelyne :	.....	12, 14, 102, 118, 129, 128, 293.
CLEMEN, J.P. :	.....	280.
CLERC, F. :	.....	64.
CORREA, J.A. :	.....	135, 136.
CORDIER, F. :	.....	146, 147.
CRAHAY, Marcel :	.....	280.
CREPAUT, J.	.....	134, 135
CRONBACH, L.J. :	.....	297.
CROSS, K.P.R :	.....	101
DALL'ALBA :	.....	68, 70.
DE KETELE, Jean-Marie :	.....	16, 94, 115, 118, 145, 150, 155, 157, 161, 163, 184, 185, 280, 296.
DENHIERE, G. :	.....	134, 135.
DENIS, M. :	.....	134,135.
DE PERETTI, André :	.....	:124,
DESMET Huguette :	.....	: 299.
DE VECCHI, Gérard :	.....	:12, 13 :
DE VILLERS, G.	.....	:76.
DIARRA, Bakary :		19.
DIESTERWEG, Friedrich Adolph :	.....	:23
DUNNE :	.....	:87, 91.
DUPEYRAT, Caroline :	.....	:283, 285, 286, 287, 288.
DUPUIS, P.A. :	.....	: 64.
DURKHEIM, Emile :	.....	: 192.
ENTWISLE, N :	.....	: 77, 98.

ELIAS, Norbert.....	: 210
FABRE, Daniel :	124.
FANSHEL :	159.
GAUTHIER, Clermont :	103, 104, 105, 107.
GHIGLIONE, R. :	142, 163, 184, 187..
GIBBS, G. :	71,
GIORDAN, André :	12, 13, 127, 132, 133,
GIORGI, A. :	82, 83, 84, 85, 86, 92, 213, 214, 283, 284, 286.
GLASER, B. :	173, 174
GOUGEON :	217.
GOYETTE :	176.
GRELET, Yvette :	240? 241, 243, 256, 283, 285, 288.
HERR M. :	: 280.
HOC, J.M.....	134, 135.
HOUNSELL, D.:	98.
HUBERMAN, A. Michael :	140, 181, 182, 313.
KIRBY, J.R:	128.
KIRBY, J.R.....	:128.
KORTHAGEN, F.A.J. :	87, 88, 89, 90.
LAGESTPETZ, K.J.M. :	97.
LAHAYE, I. :	104.
LAJOIE, Jacinthe :	198.
LAVOIE, Marie :	198.
LEGENDRE, R.:.....	106.
LESSARD-HUBERT :	104, 176.
MARINE, Claudette :	283, 285, 286, 287, 288.
MAROY, Christian :.....	174.
MARTIN, E. :	69, 214.
MARTINAU, S.	103, 104, 105, 107.
MARTON, F. :	68, 70, 71,72, 73, 74, 76, 78, 79,82, 84, 85, 86, 89, 92, 98, 179, 214, 283, 284, 287.
MASSONAT :	187.
MEVEL, J.P. :	157
MESNIER , P.M. :	82, 85, 86, 92, 213, 283, 284, 285, 286, 287.
MEUNIER, Danielle. :	124.
MIALARET, G. :	131, 133.
MILES, Matthew B. :	140, 181, 182 ; 313.
MINGAT :.....	29..
MORGAN :	71.
MOSCOVICI S.:	134.
NIEMI, P. :	97.
NIZET, J. :	134.
NOGUE, Alain. :	198.
NOSSAINT, R.M. :	76.
OBIN, Jean-Pierre :	120.
PARTY :	150
PAQUET, Léopold :	128, 129, 280.
PECHOU :	157.
PERRENOUD, Philippe :	45, 128, 129.
PONTY, Merleau :	83.
POURTOIS, Jean-Pierre :	299.
PRAMELING :	70,71.

QUIVY, Raymond :	125, 149, 150, 192, 295, 299.
RAMSDEN, P. :	69, 74, 76, 77.
RAYMOND, D. :	102,
RICHARD, J.F. :	142, 185,
ROBERT, Paul :	158
ROBSON, M. :	87,
ROEGIERS, Xavier :	16, 94, 115, 118, 145, 150, 155, 157, 161, 163, 184, 185, 296.
ROMAINVILLE, Marc :	74, 76, 77, 78.
ROSSUM, E.J :	69.
RUBENSON :	94, 101.
RUSSEL :	87.
SABAH, G. :	134, 135.
SALJÖ, R. :	68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 92, 214, 283, 286.
SALL, Cheikh Tidiane :	19.
SCHEMECK :	96.
SCHENCK, S.M. :	69.
SCHON, D. :	45.
SPENCE :	242.
STENBERG, G. :	103.
STRAUS, A. :	173, 174.
TARDIF, M. :	104..
TAYLOR :	71,
TENRET, Elise :	240, 242, 243, 283.
TROGNON, A. :	187.
VAN CAMPENHOUDT, Luc :	125, 149, 150, 192, 295, 299..
VAN DER MAREN, Jean-Marie :	119, 121, 134, 150, 160, 161, 180, 296, 297, 298, 312.
VANDENBERGHE, Roland :	228, 263
VERGNAUD, G. :	103.
WALUSINSKI, Gilbert :	108.

TABLE DES MATIERES.

SOMMAIRE.....	1.
SIGLES ET ABREVIATION.....	3.
LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS.....	7.
TABLEAUX.....	8.
SCHEMAS.....	9.
INTRODUCTION GENERALE.....	10
PREMIERE PARTIE : LES ASPECTS THEORIQUES.....	20
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE DANS LEQUEL CETTE RECHERCHE SE SITUE.....	21
1.1. Analyse du système éducatif du Sénégal en ce début du 3^{ème} millénaire.....	25.
1.1.1. La couverture scolaire.....	27.
1.1.2. L'achèvement du cycle primaire.....	28.
1.1.3. La persistance des disparités.....	28.
1.1.4. L'évaluation des acquisitions scolaires au cycle primaire.....	29.
1.1.5. Les options prioritaires à travers les politiques publiques visant à parvenir aux résultats attendus.....	30.
1.1.6. La mobilisation des ressources pour l'enseignement élémentaire.....	30.
1.1.7. La politique sectorielle appliquée.....	32.
1.2. L'organisation de la formation initiale des maîtres au Sénégal.....	37
1.2.1. L'évolution de la formation initiale des maîtres au Sénégal de la période coloniale à l'année 1992.....	37.
1.2.1.1. L'Ecole Normale William PONTY.....	38
1.2.1.2. Les Cours normaux (C.N).....	38.
1.2.1.3. Le Centres de Formation et de Perfectionnement Pédagogique (CFPP) et le Centre de Formation Pédagogique Spécial (CFPS).....	39.
1.2.1.4. L'Ecole Nationale des Educateurs du Pré scolaire (ENEP).....	39.

1.2.1.5. Les Ecoles Normales Régionales (ENR).....	39.
1.2.1.6. Les Ecoles de Formation d’Instituteurs (EFI).....	40.
1.2.2. Les tendances actuelles de la formation initiale des maîtres au Sénégal et les conditions d’embauche des sortants des écoles de formation.....	41
1.2.2.1. Les volets dans la formation des maîtres.....	41
1.2.2.2. La réduction de la durée de la formation initiale.....	42
1.2.2.3. L’orientation de la formation initiale vers la professionnalisation.....	44.
1.2.2.4. La contractualisation dans l’embauche des sortants des écoles de formation.....	50.
1.2.2.5. Quelle cohérence entre les tendances décrites et l’objectif du PDEF d’amélioration de la qualité des apprentissages des élèves ?.....	51
1.3. Le recrutement, la gestion et la mobilisation des personnels enseignants au Sénégal.....	54.
1.3.1. Les effectifs et la rémunération.....	54.
1.3.2. Le recrutement et le plan de carrière des maîtres.....	55.
1.3.2.1. Les enseignants fonctionnaires.....	56
1.3.2.2. Les enseignants non fonctionnaires.....	59.
1.3.3. La gestion des personnels enseignants de l’élémentaire.....	60.
1.3.3.1. Les enseignants fonctionnaires.....	60.
1.3.3.2. Les enseignants non fonctionnaires.....	61.
1.4. La promotion des personnels enseignants de l’élémentaire.....	61
1.4.1. Les enseignants fonctionnaires.....	61.
1.4.2. Les enseignants non fonctionnaires.....	62.
CHAPITRE 2 : L’EXPLORATION DE LA LITTERATURE (OU LA REVUE CRITIQUE DE LITTERATURE).....	66
2.1. Le concept d’apprentissage en contexte académique.....	68.
2.1.1. Typologie des conceptions de l’apprentissage en contexte académique.....	68.

2.1.2. Articulation du concept de conception de l'apprentissage à d'autres concepts du	
Même champ	72
2.1.2.1. Le concept d'approche d'apprentissage.....	72.
2.1.2.2. Approches d'apprentissage et contexte.....	74.
2.1.2.3. Approches d'apprentissage et vision de soi.....	76
2.1.2.4. Approches d'apprentissage, stratégie et motivation.....	77.
2.1.2.5. Approches d'apprentissage et conceptions d'apprentissage.....	78.
2.2. Conception de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie.....	82.
2.2.1. Une étude phénoménologique de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie.....	83.
2.2.2. Une étude biographique de l'apprentissage chez l'adulte en situation de vie.....	85.
2.3. L'expérience d'apprentissage d'enseignants en formation initiale.....	87.
2.3.1. Les orientations d'apprentissage chez des enseignants en formation initiale.....	88.
2.3.2. Des « visions » de l'apprentissage chez des enseignants en formation initial.....	90.
2.4. Récapitulation de la revue critique de littérature.....	91
2.5. Pour aller au-delà des conclusions de la littérature.....	94
CHAPITRE 3 : LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE.....	98.
3.1. La position du problème de recherche	99.
3.2. L'explicitation de la nature de cette recherche.....	118
3.2.1 .La place de la recherche dans la typologie.....	119
3.2.2. Les raisons du choix du sujet.....	119
3.2.3. Le but et les objectifs spécifiques de cette recherche.....	122
3.2.3.1 .Le but.....	122.
3.2.3.2. Les objectifs spécifiques	122
3.2.4. Le postulat et les hypothèses de recherche	123
3.2.5. Essai de mise en relation des hypothèses et des concepts : construction d'un modèle d'analyse.....	125

CHAPITRE 4 : LA DEFINITION DES CONCEPTS CLES	130.
4.1. Le concept d'apprentissage.....	131
4.2. Le concept de conception.....	133
4.3. Représentation et conception.....	134
4.4. Le rappel du postulat et des hypothèses de recherche : construction du cadre conceptuel.....	139
4.4.1. Le postulat.....	139.
4.4.2. Les hypothèses.....	139.
4.5. Elaboration du cadre conceptuel.....	140.
DEUXIEME PARTIE : LES ASPECTS PRATIQUES	143.
CHAPITRE 5 : LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	144.
5.1. Les objectifs de la Méthodologie.....	145.
5.2. La population de référence.....	145.
5.2.1. Description de la population de référence.....	145.
5.2.2. Données statistiques sur la population de référence.....	147.
5.3. Echantillon et méthodes d'échantillonnage.....	149.
5.4. Le Dispositif de recherche.....	152.
5.4.1. La conduite des entretiens.....	152.
5.4.2. La remise des questionnaires d'enquête.....	152.
5.4.3. Le ramassage des questionnaires remplis.....	153.
5.4.4. Discussion de la valeur du dispositif de recherche.....	153.
5.5. Le recueil des données de recherche.....	155.
5.5.1. La fonction du recueil d'information.....	155.
5.5.2. La nature des données à recueillir.....	156.
5.5.3. Les méthodes envisagées pour recueillir les données.....	157

5.6. Définition et caractéristiques de l'interview et du questionnaire d'enquête...	157.
5.6.1. Définition de l'interview.....	157.
5.6.2. Caractéristiques de l'interview.....	159.
5.6.2. Définition du questionnaire d'enquête.....	162.
5.7. Les raisons du choix de l'interview et du questionnaire d'enquête.....	165.
5.8. Présentation des instruments.....	172
5.8.1. Le Guide d'entretien, outil de l'interview.....	172.
5.8.2. Le questionnaire d'enquête.....	172.
5.9. La description des étapes successives de la méthode d'analyse des données collectées.....	173.
5.10. Quelques considérations épistémologiques.....	176.
5.10.1. Réflexion d'ordre épistémologique sur la dynamique de recherche.....	176.
5.10.2. Réflexion d'ordre épistémologique sur la pertinence, la fiabilité et la validité de la recherche.....	183.
CHAPITRE 6 : LA COLLECTE ET LE TRAITEMENT DES DONNEES.....	189.
6.1. Pré test des instruments.....	190.
6.1.1. Les difficultés prévisibles dans la collecte des données.....	190.
6.1.1.1.. Les difficultés liées à la méthode et au type d'instrument.....	191.
6.1.1.2. Les difficultés liées aux activités de collecte et aux contenus des instruments.....	191.
6.1.2. Codage des données collectées en pré test.....	192.
6.1.3. Les tendances dans les résultats enregistrés en pré test.....	195.
6.2. La collecte des données à l'échelle de l'échantillon et le traitement des informations.....	202.
6.2.1. Utilisation du dispositif alternatif ou la réorientation des activités d'investigation.....	202.

6.2.2. Le dispositif alternatif	209.
6.2.3. La posture épistémologique.....	210.
6.2.4. La distribution des questionnaires d'enquête et la récupération des documents remplis.....	211.
6.3. Le traitement des données collectées.....	212.
6.3.1. Interprétation, analyse et résultats.....	217.
6.3.1.1. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 1 sur les objectifs de leurs propres apprentissages dans les études reprises.....	221.
6.3.1.2. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 1 sur les contenus de leurs propres apprentissage dans les études reprises.....	229.
6.3.1.3. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 1 sur la certification de leurs propres apprentissage dans les études reprises.....	238
6.3.1.4. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 1 sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.....	244.
6.3.1.5. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 2 sur les objectifs de leurs propres apprentissage dans les études reprise.....	248
6.3.1.6. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 2 sur les contenus de leurs apprentissages dans les études reprises.....	252.
6.3.1.7. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 2 sur la certification de leurs propres apprentissage dans les études reprises.....	254.
6.3.1.8. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 2 sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.....	257
6.3.1.9. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 3 sur les objectifs de leurs propres apprentissage dans les études reprises.....	261
6.3.1.10. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 3 sur les contenus de leurs propres apprentissage dans les études reprises.....	263

6.3.1.11. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 3 sur la certification de leurs propres apprentissages dans les études reprises.....	267.
6.3.1.12. Conceptions chez les enseignants de la CLASSE 3 sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris dans les études reprises.....	269
6.3.2. Le choc des conceptions sur les apprentissages.....	274
6.3.2.1. La conception sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris chez des enseignants en reprise d'études.....	275
6.3.2.2. La conception, chez les Décideurs, sur l'utilisation ultérieure des savoirs appris par des enseignants en reprise d'études	275
6.3.2.3. Le conflit des conceptions.....	276.
6.3.2.4. Les conséquences du choc des conceptions sur les apprentissages.....	276
6.4. Récapitulation de la démarche de traitement des données et transition vers la discussion.....	278.
CHAPITRE 7 : LA DISCUSSION DES RESULTATS	282.
7.1. Par rapport à la théorie des chercheurs experts.....	283.
7.2. Par rapport à la répartition en 3 CLASSES des sujets de l'étude.....	288.
7.3. Par rapport à la façon dont les conceptions chez les sujets de l'étude se construisent.....	291.
7.4. Par rapport à la représentativité de mon corpus et au caractère généralisable de mes Conclusions.....	293.
7.4.1. Relativement à la représentativité de mon échantillon.....	294
7.4.2. Relativement à la portée de mes conclusions.....	296.
CONCLUSION GENERALE.....	302.
ANNEXE 1 : TABLEAU DE CODAGE DES INFORMATIONS COLLECTEES AU AU PRE TEST.....	326

ANNEXE 2 : LES INSTRUMENTS D'INVESTIGATION.....	350.
ANNEXE 3 : INDEX DES AUTEURS	364
TABLE DES MATIERES.....	369.