

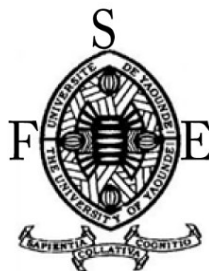
UNIVERSITE DE YAOUNDE 1

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL INGENIEERING SCIENCES

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
TEACHINGS IN EDUCATION

**Satisfaction des besoins fondamentaux des enseignants et
motivation à appliquer l'approche par compétences
(APC) dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au
Cameroun**

Mémoire rédigé et présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme
de Master en Enseignements Fondamentaux en Education

Spécialité : psychologie de l'éducation

Par

Anny Rachelle BETTI YOPA

Titulaire d'une Licence en Psychologie du développement

Matricule : 20V3041

Sous la direction de

Léonard NGUIMFACK

Professeur



Session de Septembre 2024

SOMMAIRE

LISTE DES FIGURES.....	vii
RESUME.....	viii
SUMMARY.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE	3
CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTERATUR.....	14
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	39
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	52
CHAPITRE 5 : ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	71
CONCLUSION GENERALE.....	87
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	90
LISTE DES ANNEXES	104
TABLE DES MATIERES	106

A

Mon époux

TAGNI NDOUMI NZOMI Ronny

REMERCIEMENTS

Parvenus au terme de ce travail de recherche, nous adressons nos remerciements :

- ❖ Au Professeur NGUIMFACK Léonard qui l'a dirigé. Nous lui sommes reconnaissant pour sa disponibilité, ses orientations, sa rigueur et pour tout le savoir qu'il a mis à notre disposition ;
- ❖ Au professeur EYENGA ONANA Pierre-Suzanne, Chef de du département des enseignements fondamentaux en éducation, pour son dévouement à notre égard ainsi que la délivrance de l'attestation de recherche nous a permis d'être reçu sur le terrain pour la collecte des données. ;
- ❖ A tous les enseignants du département des Enseignements Fondamentaux en Education (EFE) de l'université de Yaoundé I pour les enseignements mis à notre disposition au cours de notre formation universitaire ;
- ❖ A Monsieur l'inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 6^e, pour avoir accepté notre demande de recherche ;
- ❖ A tous les enseignants et enseignantes des écoles ayant constituées notre échantillon, pour la disponibilité et la collaboration pendant la collecte des données ;
- ❖ A l'équipe directrice du centre de psychologie RAPHA-PSY, pour le stage académique et les séminaires de formation à la recherche ;
- ❖ A l'équipe dirigeante du cabinet de recherche M2D, pour le cadre de travail et les documents mis à notre disposition ;
- ❖ Au Dr. DJIGOU Jacques et Mme ZEBAZE FONDAP Angèle, pour l'accompagnement et le regard critique ;
- ❖ A mon époux, TAGNI NDOUMI Ronny, pour ses encouragements, ses conseils et le financement de ces travaux ;
- ❖ A tous mes enfants pour leurs encouragements et leur soutien morale ;
- ❖ A tous les autres membres de ma famille et de ma belle-famille pour le soutien de toute nature ;
- ❖ A tous mes amis pour leurs multiples encouragements ;
- ❖ A tous mes camarades de promotion pour leur collaboration ;
- ❖ Enfin au Dieu Tout Puissant qui ne cesse de renouveler nos forces.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

- ADEA** : Association pour le Développement de l'Education en Afrique
- AFD** : Agence Française de Développement
- APC** : Approche Par Compétences
- APO** : Approche Par Objectifs
- BAD** : Banque Africaine de Développement
- CIEP** : Centre International d'Etudes Pédagogiques, France
- CONFEMEN** : Conférence des ministres de l'éducation nationale
- e.g.** : abréviation de exempli gratia (« par exemple »)
- ENIEG** : Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général, Cameroun
- EPT** : Education Pour Tous
- ESVS** : Education à la Science et à la Vie Sociale
- FED** : Fonds Européen de Développement
- HR** : Hypothèse de Recherche
- i.e.** : abréviation de id est (« c'est-à-dire »)
- IGE** : Inspection Générale des Enseignements, Cameroun
- MAEE** : Ministère des Affaires Etrangères et Européennes, France
- MINEDUB** : Ministère de l'Education de Base, Cameroun
- NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique
- OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
- OIF** : Organisation Internationale de la Francophonie
- OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- PASE** : Programme d'Appui au Secteur Educatif, Cameroun
- PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
- PASECA** : Programme d'Accompagnement du Système Educatif Camerounais
- PISA** : Programme International pour le Suivi des acquis des élèves
- PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement
- PPO** : Pédagogie par objectifs
- PPTE** : Pays pauvres très endettés
- PUF** : Presses Universitaires de France
- PUQ** : Presses Universitaires du Québec

SDT : Self-determination theorie

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TAD: Théorie de l'autodétermination

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la culture

UNICEF : Fonds d'urgence des Nations Unies pour l'enfance

VD : Variable dépendante

VI : Variable indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Typologie des besoins selon Glasser (1965)	20
Tableau 2: répartition de la population cible selon les écoles	59
Tableau 3: technique d'échantillonnage de Krejcie et Morgan	61
Tableau 4: répartition de l'échantillon selon les écoles	62
Tableau 5 : répartition des répondants selon le genre	63
Tableau 6 : Répartition des répondants selon l'âge	64
Tableau 7: répartition des répondants selon l'expérience professionnelle	64
Tableau 8: répartition des répondants selon le sexe le niveau tenu	65
Tableau 9: Répartition des répondants selon le sexe l'ethnie	65
Tableau 10 : tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs de l'hypothèse générale	69
Tableau 11 : Satisfaction du besoin d'autonomie chez les participants	71
Tableau 12 : Satisfaction du besoin de compétence chez les participants	72
Tableau 13 : Satisfaction du besoin d'appartenance chez les participants	73
Tableau 14: Satisfaction du besoin de la pertinence des activités de la formation.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 15 : Distribution de la motivation Intrinsèque	75
Tableau 16 : Matrice de corrélation	76
Tableau 17 : Analyse de régression sur HR1	77
Tableau 18: Test d'ANOVA lié à HR1	77
Tableau 19 : Coefficient de détermination de HR1	78
Tableau 20 : Analyse de régression sur HR2	78
Tableau 21: Test d'ANOVA lié à HR2	79
Tableau 22: Coefficient de détermination de HR2	79
Tableau 23: Analyse de régression sur HR3	80
Tableau 24: Test d'ANOVA lié à HR3	80
Tableau 25: Coefficient de détermination de HR3	81
Tableau 29: Décision sur l'hypothèse générale	81

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les principaux déterminants de la motivation dans le développement professionnel continu (Rasmy & Karsenti, 2016)	29
Figure 2 : Pyramide des besoins selon Maslow	40
Figure 3 : la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004).....	42
Figure 4 : La dynamique motivationnelle de l'enseignant (Viau, 2004)	44
Figure 5 : Continuum de la motivation selon la theorie de l'autodetermination (Fréchette-Simard, 2019).....	46
Figure 6 : Histogramme de la satisfaction des besoins	73
Figure 7 : Histogramme de la satisfaction des besoins d'appartenance	74
Figure 8 : Histogramme de l'intention	75

RESUME

La présente étude porte sur la motivation des enseignants. Elle part du constat selon lequel le ministère de l'éducation de base organise des journées de formation pour capaciter les enseignants et les former dans la mise en pratique de l'APC. Cependant, certains enseignants ont du mal à s'approprier l'approche et à maîtriser les termes appropriés à cette approche. Les difficultés apparaissent également au niveau de la méthodologie et de l'application de l'APC (Mahamat, 2011). Or selon la théorie de l'autodétermination, les enseignants devraient être très motivés à participer activement aux journées de formation pour satisfaire leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. Face à ce paradoxe, nous avons voulu étudier la motivation des enseignants à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu. Pour y parvenir, nous avons érigé la satisfaction des besoins comme variable indépendante. Notre étude vise à vérifier l'existence d'un lien explicatif entre la satisfaction des besoins des enseignants et leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement continu. Etant de type quantitatif, cette étude a privilégié la méthode d'enquête par questionnaire. Les données ont été collectées auprès de 192 enseignants de l'arrondissement de Yaoundé 6^e, sélectionnés à l'aide de la technique d'échantillonnage aléatoire en grappe. Ces données sont traitées à l'aide de l'analyse de régression linéaire simple. Les analyses ont donné les résultats suivants :

- plus les enseignants ont le sentiment que leur besoin d'autonomie est satisfait, plus ils sont motivés intrinsèquement à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu ($\beta = .238$; $t = 2,243$, $p = .026$ et $R^2 = 0,026$) ;
- plus le sentiment de compétences des enseignants est élevé, plus ils sont intrinsèquement motivés à appliquer l'APC ($\beta = ,384$; $t = 2,703$, $p = ,007$ et $R^2 = 0,037$) ;
- plus les enseignants ont le sentiment que leur besoin d'appartenance sociale est satisfait, plus ils sont motivés intrinsèquement à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu ($\beta = ,346$; $t = 2,370$, $p = ,019$ et $R^2 = 0,029$) ;

Toutefois, l'étude montre que la satisfaction du besoin de compétence constitue le meilleur prédicteur de la motivation des enseignants.

Mots clés : Satisfaction des besoins, Approche par compétences (APC), formation continue, motivation

SUMMARY

This study focuses on teacher motivation. It is based on the observation that the Ministry of Basic Education organizes training days to enable and train teachers to put the CBA into practice. However, some teachers have difficulty appropriating the approach and mastering the terms appropriate to this approach. Difficulties also appear in the methodology and application of the CBA (Mahamat, 2011). Yet, according to the theory of self-determination, teachers should be highly motivated to participate actively in training days in order to satisfy their need for skills, autonomy and social belonging. Faced with this paradox, we wanted to study teachers' motivation to apply CBA in the context of continuous professional development. To achieve this, we set the satisfaction of needs as an independent variable. The aim of our study is to verify the existence of a link between the satisfaction of teachers' needs and their motivation to apply CBA in the context of continuous professional development. As this was a quantitative study, we used a questionnaire survey method. Data were collected from 192 teachers in the 6th district of Yaounde, selected using the cluster random sampling technique. These data were processed using regression analysis. The analyses revealed that:

- the more teachers felt that their need for autonomy was met, the more intrinsically motivated they were to apply CBA in a continuous professional development context ($\beta = .238$; $t = 2.243$, $p = .026$ and $R^2 = 0.026$);
- the higher teachers' sense of competence, the more intrinsically motivated they are to apply CBA ($\beta = .384$, $t = 2.703$, $p = .007$ and $R^2 = 0.037$);
- the more teachers felt that their need for social belonging was satisfied, the more intrinsically motivated they were to apply CBA in the context of continuous professional development ($\beta = .346$; $t = 2.370$, $p = .019$ and $R^2 = 0.029$);

However, the study shows that the sense of competence is the best predictor of teacher motivation.

Key words: Satisfaction of needs, competency-based approach (CBA), continuous training, motivation.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La problématique à l'origine de cette étude s'inscrit dans le contexte de la réflexion qui a cours depuis quelques décennies sur la motivation des enseignants. En effet, selon l'art. 37 de la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 Avril 1998, « L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée ». Or malgré l'implémentation de l'approche par compétences (APC) dans le système éducatif, la grande majorité des enseignants ont une perception moins satisfaisante de leur condition salariale et des opportunités de formation (PASEC, 2019).

Par ailleurs, le développement des pratiques des enseignants en exercice est une préoccupation au centre des efforts visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement (OCDE, 2005). Plusieurs auteurs mettent en évidence l'importance du développement des compétences professionnelles dans le changement de pratiques des enseignants, particulièrement dans le contexte de la mise en œuvre des innovations pédagogiques comme l'APC (Mellouki, 2010 ; OCDE, 2005).

Parallèlement, la littérature précise que, la motivation des enseignants à s'impliquer dans les activités de formation favorise le développement professionnel inhérent à l'application de l'APC (AFD, 2010 ; Rasmy & Kersenti, 2016). Aussi, offrir une éducation de qualité à tous est au cœur de l'agenda Éducation 2030. Pour atteindre cet objectif, il faudra « des professeurs qualifiés, formés, correctement rémunérés et motivés » (UNESCO, 2016, p. 30). En effet, l'apprentissage professionnel est profondément lié à la motivation de l'individu.

Cependant, les tendances mondiales de ces dernières années montrent une baisse de leur motivation, à l'origine de pénuries d'enseignants (Crehan, 2016 ; UNESCO IIRCA, 2017). Étant donné le rôle important joué par la motivation dans les performances des enseignants, il est essentiel de renverser cette tendance pour maintenir la qualité de l'éducation, ce qui aura des effets positifs sur les acquis scolaires des élèves (TTF, 2016 ; Banque mondiale, 2018). Motiver les enseignants au moyen de mesures d'incitation est primordial pour atteindre les cibles 4.1 (faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un enseignement de - qualité) et 4.c (accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés) de l'objectif de développement durable (ODD) n° 4 (Nations Unies, 2015).

Si la littérature disponible fournit beaucoup d'informations sur les modèles et les approches de formation professionnelle, il y a, par ailleurs, très peu d'écrits portant sur les facteurs et les conditions à mettre en place afin de favoriser la motivation des enseignants à

appliquer l'APC : « In addition to the focus on teacher knowledge and practices, there are urgent calls to examine the role of teacher motivation in professionnel développement (Schieb et Karabenick, 2011, p. 7). L'objectif principal de la présente étude est, par conséquent, de vérifier l'existence du lien explicatif entre la satisfaction des besoins des enseignants et leur motivation à appliquer l'. Il est précisément question d'évaluer l'influence de la satisfaction des besoins fondamentaux sur la motivation des enseignants à la reforme APC en contexte de développement professionnel continu. Comme le soulignent Schieb et Karabenick (2011), une grande partie de la recherche est en lien avec la motivation dans l'apprentissage des élèves, mais peu sur la motivation des enseignants.

La suite de ce travail sera organisée en cinq chapitres. Le premier intitulé la problématisation, présentera le contexte, le problème, les objectifs, les questions et les hypothèses. Le deuxième chapitre sera l'analyse critique des concepts et la revue de la littérature. Il nous permettra de mieux comprendre les concepts clefs de l'étude (la motivation, la satisfaction des besoins, l'APC et la formation continue) et de faire l'état des lieux sur ces différents concepts. Le troisième chapitre quant à lui sera intitulé cadre théorique de référence. Ce sera l'occasion de développer les théories pertinentes du sujet et de préciser celle qui est encrage théorique. Le quatrième chapitre sera consacré au cadre méthodologique et opératoire de l'étude. En fin, le cinquième chapitre sera intitulé analyse, l'interprétation et discussion des résultats.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE

Selon Campenhoudt et Quivy (2011), « *la problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière donc on va les interroger* » (p. 81). Il s'agit donc de situer l'étude dans un contexte théorique. Dans ce chapitre, en référence à la démarche que proposent ces auteurs, nous présenterons tour à tour, le contexte de l'étude, la position et la formulation du problème, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, les hypothèses de recherche et l'intérêt de l'étude.

1.1. Contexte et justification de l'étude

A la suite de la crise du début des années 1990, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation des États généraux de l'éducation en mai 1995. Les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998. Cette dernière fait de l'éducation une priorité nationale.

Par ailleurs, l'enseignement maternel et l'enseignement primaire constituent le socle de l'éducation durable. C'est dans cette veine que le Cameroun a ratifié plusieurs conventions en rapport avec l'éducation, notamment : *le cadre d'action sur l'éducation pour tous* de Jomtien (1990), *la Déclaration de Salamanque* (1994), *le Forum Mondial sur l'Education de Dakar* (2000) et *la Déclaration de Incheon* (2015) sur les Objectifs De Développement Durable, dont l'ODD4. »

Les programmes scolaires ont ainsi été modifiés à partir de 2000 en les adaptant à la pédagogie par objectifs et en introduisant l'approche pédagogique basée sur le développement de la pensée inférentielle ; les méthodes d'enseignement ont également été réorientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. Selon l'Agence Française de Développement (2010) ces initiatives pédagogiques ont été développées dans le cadre de la NAP (Nouvelle Approche Pédagogique) et appuyées par la coopération française à travers le programme d'amélioration du système d'état civil au Cameroun pour une citoyenneté active (PASECA).

L'avantage principal de l'approche par objectifs est d'avoir formulé et formalisé la nécessité d'explicitier de façon précise les finalités d'un dispositif de formation. Malgré les actions enregistrées, le courant comportementaliste de la pensée pédagogique a montré les limites tant dans le domaine de la méthodologie théorique que sur le terrain de la pratique pédagogique.

C'est dans le sillage de cette réflexion globale que l'approche par les compétences (APC) a fait son apparition au Cameroun avec la participation de ce dernier au programme de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) de formation d'un *pool* d'experts francophones en sciences de l'éducation, dont les travaux ont essentiellement porté sur l'APC, à partir de 2001. Cette réforme a pour aspiration de donner du sens aux apprentissages, en faisant travailler l'élève dans le cadre de situations significatives pour lui et de rendre les apprentissages plus efficaces. Elle souhaite mettre l'accent sur ce qui est fondamental, en garantissant une meilleure stabilisation des acquis par la mobilisation du savoir, du savoir-faire et savoir être antérieur (Basile, 2013)

L'APC a été introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet pilote intitulé « projet éducation 2 » financé par la BAD (Banque Africaine de Développement) avec pour objectif la réduction des redoublements à travers les activités de remédiation. Lors de ce projet, 75 écoles pilotes de l'ensemble du pays ont expérimenté l'APC pour l'année scolaire 2003-2004, afin d'apprécier l'impact de cette approche sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'évaluation de ce projet a souligné l'excellence des résultats obtenus. Le programme aurait dû, sur cette base, être généralisé, mais à ce jour aucune décision n'a été prise dans ce sens. Par ailleurs, les experts nationaux formés par l'OIF ayant encadré le projet pilote, ont été sollicités par la BAD pour rédiger des programmes en termes de compétences, mais ceux-ci sont toujours en instance de validation par le MINEDUB (AFD, 2010).

A la suite de ces initiatives, une formation nationale à l'APC a été organisée à Yaoundé pour former les cadres de l'inspection nationale et les inspecteurs coordonnateurs des régions, afin d'étendre le processus de formation à l'APC à l'ensemble des acteurs de la chaîne pédagogique dans le cadre des formations en cascade. L'arrêté du MINEDUB N°315/B1/1464 du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire fait pour la première fois référence aux compétences au niveau des programmes et des modes d'évaluation.

Cependant les « textes particuliers » relatifs à ces questions mentionnés dans l'arrêté (art 7-2 et art. 9-2) n'ont toujours pas été produits. Néanmoins, dans le cadre de la stratégie sectorielle d'éducation élaborée, à la suite du rapport d'état du système éducatif national (RESEN) de 2003, et adoptée en juin 2006 par l'ensemble des partenaires techniques du Cameroun, les bailleurs ont été sollicités par le MINEDUB pour appuyer diverses actions de formation relatives à l'APC.

L'APC a donc eu une entrée semi-officielle au Cameroun. Sa mise en œuvre était diversifiée avec l'absence de coordinateurs au sein des ministères en charge de l'éducation. En effet elle

n'a pas fait l'objet d'une réflexion globale sur les enjeux et les implications de la diffusion de ce type d'approches. *« Elle s'est greffée sur les initiatives lancées par des acteurs extérieurs (OIF, BAD) sans faire l'objet d'une formulation précise en termes de programmes et de curricula. Le caractère pragmatique de cette mise en route se ressent nettement au niveau des résultats observés dans le cadre des recherches sur la pratique de l'APC au Cameroun. »* (AFD, 2010)

Par ailleurs depuis 2018, les nouveaux curricula ont été mis sur pied pour développer les compétences chez les apprenants d'une part et poser les bases d'une fondation des apprentissages des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques d'autre part. *« Ce nouvel outil pédagogique remplace le programme de la maternelle de 1987 et les programmes du primaire de 2000 ».* (MINEDUB, 2018b).

L'exploitation efficace de ces curricula nécessite donc au préalable la formation des enseignants à leur utilisation. Le PASEC dit à cet effet qu'une attention particulière devrait être accordée à l'adéquation des contenus de formation continues aux besoins ainsi que les conditions de leur mise en œuvre (PASEC, 2019). C'est d'ailleurs dans cette optique que, pour faciliter la mise en œuvre de l'APC, le Cameroun multiplie les activités de formation telles que : les journées pédagogiques, les animations et les séminaires.

Pour Fenouillet (2011), le concept de motivation a une place de choix dans la formation des adultes. Il interroge la motivation, d'une part, sur la dynamique de l'apprentissage et d'autre part, sur l'engagement en formation. En tenant donc compte de l'importance de la motivation et du contexte de pédagogie innovante, cette étude est orientée vers l'implémentation de l'APC et la motivation des enseignants des écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun. La problématique découle de notre expérience pédagogique sur l'attitude des enseignants face aux activités de formation sur la réforme APC. Le choix du sujet de notre travail de recherche a pour but de trouver la réponse à une question prenant ses racines dans les déterminants de l'engagement professionnel des enseignants. Ainsi, l'idée de cette étude est née lors de nos stages dans certaines écoles primaires de la ville de Yaoundé.

Lors de ces stages, nous avons observé que certains enseignants ne prenaient part aux journées pédagogiques sur l'APC. Beaucoup avaient le nouveau curriculum ; mais ne le parcourait pas vraiment. Ils prétendaient souvent qu'ils n'y comprenaient rien. Certains enseignants ont du mal à s'approprier l'approche et à maîtriser les termes appropriés à cette approche. Les difficultés apparaissent également au niveau de la méthodologie et de l'application de l'APC (Mahamat, 2011).

1.2. Position et formulation du problème

Le Cameroun a entrepris une réforme éducative avec pour enjeux majeurs l'autonomie de l'apprenant et la qualité de l'éducation. En effet, La loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun précise à l'article 37, alinéa 1^{er} que : « *L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée* ». Cet article semble donner une place de choix à l'enseignant pour l'atteinte des objectifs en éducation. Autrement dit, sa formation continue serait un moyen approprié pour le capaciter pleinement afin qu'il s'adapte, à la pédagogie en vigueur et aux innovations et joue le rôle moteur qui est le sien.

Cependant, malgré les dispositifs mis en place, les évaluations des acquis scolaires réalisées au cycle primaire révèlent une baisse alarmante de niveau en langues d'instruction et mathématiques. En effet, les taux de réussite sont passés de 60,5% en 2005 à 23,8% en 2011 et 35,5% en 2014. Du fait des orientations méthodologiques relevant à la fois de la Pédagogie par Objectifs (PPO) et de l'Approche par Compétences (APC), les enseignants ont des difficultés à faire des choix pédagogiques judicieux susceptibles d'inverser la tendance (Colloque, 2017). Par ailleurs, la CONFENEM (2010) souligne à propos de la situation des réformes curriculaires que l'APC se heurte aujourd'hui à de nombreuses résistances malgré les espérances qu'elle a suscitées. Mahamat (2011) ajoute que le changement induit par l'APC n'est pas encore perceptible dans les faits. Il relève également que les instituteurs rencontrent des difficultés dans la mise en pratique de l'APC, notamment celle de l'appropriation de l'APC.

De nombreux auteurs mettent en évidence l'importance de la motivation des enseignants dans le développement professionnel continu lié à l'intégration des TIC (Rasmy & Karsenti, 2016). La motivation est un facteur déterminant dans tous les domaines. Dans l'enseignement de FLE (français langue étrangère), la motivation est fondamentale puisqu'elle est indispensable aussi bien chez les apprenants que chez les professeurs (Sabbat, 2017). En général ces derniers sont légèrement plus motivés par le contenu de leur travail que par son contexte (Barnabé, 1991). Des analyses de médiations montrent une médiation partielle de la motivation autodéterminée entre les exigences, les ressources et la justice organisationnelle, d'une part et le bien-être, d'autre part. (Muriel N. et al, 2013).

Viau et al (2004) quant à eux ont travaillé sur « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices ». Face à la diminution de la motivation de plusieurs étudiants universitaires en contexte pédagogique innovant, cette étude

tente de dégager les perceptions de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité que les étudiants entretiennent à l'égard des activités pédagogiques innovantes. Elle permet aussi de vérifier comment ces perceptions se modifient au fil des années d'études. L'analyse des résultats obtenus, à partir d'un questionnaire distribué à 1 082 étudiants inscrits en formation des maîtres, montre que l'apprentissage par projet est perçu comme l'activité la plus utile et pour laquelle les étudiants ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle. La perception des étudiants envers l'utilité des activités innovantes subit une diminution au début de la deuxième année d'études universitaires.

Fenouillet (2005) a travaillé sur la motivation et la mémoire. Les résultats de cette étude illustrent bien l'action de la motivation sur la mémoire à long terme. Lorsque l'individu a peu de connaissances, la motivation a un impact à peine visible sur les performances de mémorisation. L'utilisation de l'évaluation comme incitation peut cependant induire une résignation. Il est donc dans ce cas plus que recommandé d'utiliser une autre forme de motivation. Par contre, quand l'individu a beaucoup de connaissances sur le sujet d'apprentissage, la motivation a pour effet de démultiplier les performances. L'utilisation de l'évaluation dans ce contexte n'a non seulement pas d'effet nuisible même si cette dernière est négative (car l'individu a une compétence perçue bien établie) mais peut sensiblement augmenter les performances.

Julio et al (2011) ont travaillé sur la motivation des enseignants brésiliens. L'objectif était d'identifier les facteurs motivationnels présents dans le comportement des professeurs. La conclusion qui s'est dégagée de l'analyse des données est que la tâche exécutée par les professeurs, la relation avec les supérieurs et la relation avec leurs collègues, apparaissent comme des déterminants de la motivation. D'un autre côté, le salaire et les promotions furent considérés comme des facteurs d'insatisfaction dans le travail.

En fait, dans les études antérieures, les auteurs voulaient voir si la motivation des enseignants face aux situations nouvelles à l'objet enseignement est effective ou pas. Où prend-elle ses sources ? Est-ce que les enseignements tels qu'ils sont organisés ne sont pas un facteur de motivation ou d'amoindrissement ? On remarque que les auteurs ont mis l'accent sur : la communication de qualité, une communauté d'apprentissage et la mémoire. Ils se sont beaucoup appesantis sur l'effet de la motivation.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'APC, les résultats des travaux de Mahamat dévoilent que la plupart des enseignants du Cameroun ne pratiquent pas l'APC dans leur classe

(Mahamat, 2011). Presque la moitié des enseignants déclarent que les objectifs de l'application de l'approche par compétences ne sont pas atteints (Arbia et al. 2019). D'où la nécessité, pour opérationnaliser cette approche, d'agir à tous les niveaux à savoir les apprenants, les enseignants et les curricula. Pour atteindre cet objectif, il faudra « des professeurs qualifiés, formés, correctement rémunérés et motivés » (UNESCO, 2016, p.30).

D'après les travaux de Arbia et al (2019), *“The competency-based approach “APC” is considered one of the most appropriate pedagogical approaches for effective learning. However, although it is increasingly recommended by the Moroccan educational system, we realize a reticence of its application.”*

Cependant, depuis que l'implémentation de l'APC est en vigueur dans le contexte Camerounais, on n'a pas beaucoup étudié la motivation des enseignants du primaire face à cette nouvelle approche. Cela nous pousse à réfléchir sur la motivation des enseignants lorsqu'ils font face à la mise en œuvre de l'APC.

D'après la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (2000), le comportement d'un individu est motivé par la satisfaction des trois besoins que sont les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Déci et Ryan : 1985, 2012).

La théorie de l'autodétermination (Déci et Ryan, 1985) situe sur un continuum les différents types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation, selon leur degré d'autodétermination. Elle stipule que trois besoins sont à la base de la motivation intrinsèque : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation personnelle.

- Besoin d'autonomie : c'est la perception d'agir librement, d'être à même de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions.
- Besoin de compétence : c'est la capacité d'interagir efficacement avec son environnement et de percevoir ses actions comme produisant des compétences.
- Besoin d'appartenance sociale : perception d'être lié aux autres et d'être accepté par ces dernier.

Pendant notre passage dans une école primaire publique pour nos travaux personnels en tant qu'étudiant et dans l'exercice de notre devoir d'enseignant, nous avons observés les

enseignants pendant les journées de formation professionnelle. Certains résistent à l'APC, d'autres font des erreurs, certains ont de l'engouement et d'autres n'en ont pas. Pour d'autres encore les sentiments sont partagés.

En effet, nous avons noté que, pendant les journées de formations, certains enseignants arrivent, portent le nom sur la liste de présence et ressortent pour ne revenir qu'à la fin de la journée. D'autres murmurent et font des commentaires en petits groupes en manipulant les téléphones. Quelques-uns attendent le début de l'exposé sur le thème pour aller manger. Pendant les travaux en atelier, seulement quelques enseignants participent activement. Certains prennent des notes et donnent leur point de vue, pendant que d'autres ne disent rien, ne prennent pas de notes mais se plaignent de la routine. D'autres encore dorment pendant que certains jouent avec les téléphones portables.

Or selon la théorie de l'autodétermination, toute personne serait fondamentalement autodéterminée c'est-à-dire motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait à combler ses besoins psychologiques de manière régulière (Déci et Ryan : 1985, 2008b, 2012, Ryan et Déci 2000). Pour ainsi dire, un environnement qui répond aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus positives ou autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins peut miner la motivation

En fait, pendant les activités de formation pédagogique (journée pédagogique, UNAPED...) bien que l'environnement favorise la collaboration à travers les ateliers et les travaux de groupe, nous observons que les enseignants ne sont pas interactifs et plusieurs ne prennent même pas les notes. Par ailleurs, le taux de participation aux UNAPED n'est pas constant, encore moins croissant. D'après le rapport sur le fonctionnement des journées pédagogiques, le taux de participation est de 94,51% dans l'arrondissement de Yaoundé 6. Cependant, très peu restent jusqu'à la fin de la journée de formation. Pour le compte de de l'année scolaire 2022-2023, le taux de participation aux UNAPED est décroissant. Il va de 98,48% en début d'année à 91,60% en fin d'année dans l'arrondissement de Yaoundé 6. (IAEB, 2023).

Cela nous pousse à nous interroger sur la motivation des enseignants à l'utilisation de l'APC. Nous nous posons la question de savoir si la satisfaction des besoins agit sur la motivation. Autrement dit, notre objet d'étude étant la motivation, nous érigeons la satisfaction des besoins en contexte de développement professionnel continu comme variable indépendante pour étudier la motivation des enseignants à la réforme APC.

Malgré les différentes réformes pédagogiques engagées et implémentées pour faciliter le processus enseignement-apprentissage, nous remarquons que bon nombre d'enseignants n'appliquent pas, ou bien appliquent rarement l'APC. Il se pose le problème de la faible motivation des enseignants à appliquer l'APC alors qu'ils suivent régulièrement des formations continues ou des recyclages à travers leur participation aux journées pédagogiques.

1.3. L'objectif de recherche

L'objectif principal de cette étude est d'étudier l'effet de la satisfaction des besoins des enseignants sur leur motivation à l'appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

En éclatant cet objectif, nous obtenons trois objectifs spécifiques (OS).

- OS1 : évaluer l'influence de la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants sur leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.
- OS2 : évaluer l'influence de la satisfaction du besoin de compétence des enseignants sur leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.
- OS3 : évaluer l'influence de la satisfaction du besoin d'appartenance sociale des enseignants sur leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

1.4. Questions de recherche

L'étude vise à répondre à la question de savoir : quel est l'effet de la satisfaction des besoins des enseignants sur leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?

De cette question qui se veut la principale en découle trois questions secondaires (QS) :

- QS1 : la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?
- QS2 : la satisfaction du besoin de compétence des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?

- QS3 : la satisfaction du besoin d'appartenance sociale des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?

Ces questions, nous ont permis d'émettre des hypothèses.

1.5. Les hypothèses de recherche

L'hypothèse générale de cette étude est la suivante : la satisfaction des besoins des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

Il en découle donc trois hypothèses spécifiques (HS).

HS1 : la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

HS2 : la satisfaction du besoin de compétence des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

HS3 : la satisfaction du besoin d'appartenance sociale des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

1.6. Intérêt de la recherche

L'intérêt de cette étude est visible sur les plans : social, pédagogique et scientifique.

1.6.1. Sur le plan social

Ce sujet présente un intérêt pour toute la société en générale. S'il est vrai que la satisfaction des besoins influence la motivation des enseignants à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu, il va s'en dire que la manière de mettre en œuvre les activités de formation sur les réformes doit être revue. Parce que pour offrir à tous les apprenants une éducation de qualité, il faut des enseignants qualifiés et motivés. Etant donné le rôle important joué par la motivation dans les performances des enseignants, il s'agira de faire tout pour que plus d'enseignants parviennent à l'engagement cognitif et à la persévérance. C'est la

société qui pourra en tiré profit par une bonne formation continue des enseignants motivés, des élèves compétents capables de participer au développement de leur nation et la formation de futures générations. Par ailleurs, motiver les enseignants est primordial pour atteindre les cibles 4.1 (faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent un enseignement de qualité) et 4.c (accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés) de l'objectif du développement durable (ODD) n° 4.

1.6.2. Sur le plan pédagogique

Cette étude a une pertinence pédagogique dans le processus enseignement /apprentissage. Lorsque l'individu est motivé, il cherche la meilleure méthode possible pour organiser les informations entre elles. Cette recherche lui permet d'augmenter sa capacité de stockage Fenouillet, 2003, cité par fenouillet (2005). Les résultats pourront permettre de mettre l'accent sur les déterminants de la motivation des enseignants face à la mise en œuvre de l'APC. Une fois motivés, ils chercheront la meilleure méthode pour organiser les enseignements suivant l'APC. Les animations pédagogiques pourront capacité effectivement les enseignants. Ils créeront ainsi un environnement favorable au développement des compétences chez les apprenants.

1.6.3. Sur le plan psychologique

La motivation est un sujet qui occupe fortement l'esprit des psychopédagogues et celui d'un grand nombre de chercheurs en sciences de l'éducation. Elle a fait l'objet de nombreux travaux (conférence, articles scientifiques, mémoire et thèses). Mais il semble à notre sens qu'il y ait peu de travaux sur les déterminante de la motivation des enseignants en contexte de développement continu lié à la mise en œuvre de l'APC. Une recherche sous cet angle peut contribuer à la progression des connaissances actuelles sur la motivation des enseignants. Ce document pourra nous le souhaitons, être utile à tout psychologue de l'éducation qui voudra s'orienter dans ce domaine de la motivation des enseignants.

En effet, cette étude se donne pour objectif d'étudier l'effet de la satisfaction des besoins des enseignants sur leur motivation à l'appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu. Elle permettra la prise en compte par les organisateurs de formation continues, des besoins réels et précis des enseignants afin de mieux prévenir d'éventuels amotivations. Ceci en les capaciter pour une autonomie de qualité et en participant ainsi à leur

bien-être. Pour y arriver cela passe par la connaissance et la satisfaction des besoins des enseignants.

CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE.

Dans ce chapitre, il sera question de définir les concepts clés suivant différents auteurs, de faire une analyse critique des concepts et de présenter l'état des lieux.

2.1. Définitions des concepts

Dans cette partie, nous faisons une analyse critique de chaque concept clé de l'étude ; à savoir : la motivation, la satisfaction des besoins, l'approche par compétences et la formation continue.

2.1.1. La motivation

Maslow (1954) définit la motivation comme « un processus de satisfaction des besoins ». Pour lui, l'être humain connaît cinq grands types de besoins, que l'on peut classer de manière hiérarchique : besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins sociaux, besoins d'estime et besoins de se réaliser.

Le courant Béhavioriste a défini la motivation comme étant l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance (Lieury & Fenouillet, 1997).

Sillamy considère la motivation comme un « ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». Autrement dit, il soutient que « la motivation est le premier élément chronologique de la conduite ; c'est elle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension » (1999, p. 173).

Pour Jarvis et al. (2002), La motivation est : « *The internal or the intervening process that drives a person to act in a specific manner. It may be conscious or unconscious.* »

Selon Vallerand et Thill, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (1993, p. 18).

En effet, la motivation peut être conçue comme la force, interne ou externe, le moteur, qui précède un comportement ou une action (Vallerand & Thill, 1993 ; Ryan & Deci, 2000 ; 2017). Autrement dit, la motivation vise à expliquer pourquoi nous agissons et à établir la cause de notre comportement. Cependant, même si la motivation permet effectivement d'établir la

cause du comportement, elle n'est de toute façon pas l'unique facteur explicatif du comportement. (Fenouillet, 2016)

Pour mieux comprendre ce concept de motivation, Déci et Ryan (2002) distinguent trois principaux types de motivation :

- La motivation intrinsèque ;
- La motivation extrinsèque ;
- L'amotivation .

La **motivation** est dite **intrinsèque** lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe. Par exemple, un élève qui s'engage dans la résolution de problèmes parce qu'il aime les mathématiques fait preuve de motivation intrinsèque, considérée comme le plus haut niveau d'autodétermination.

La **motivation extrinsèque**, quant à elle, renvoie à la pratique d'une activité effectuée non en raison du plaisir qu'elle procure, mais pour des raisons souvent externes ou des motifs instrumentaux (ex. : punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une tierce personne). La motivation extrinsèque se divise en quatre sous-catégories :

- La régulation externe
- La régulation introjectée ;
- La régulation identifiée ;
- La régulation intégrée.

Les élèves font preuve de **motivation extrinsèque par régulation externe** lorsqu'ils s'impliquent dans leurs études en y étant obligés par leurs parents ou lorsqu'ils attendent une récompense de leur travail.

Les élèves qui s'engagent dans une activité parce qu'ils ressentent une pression interne de culpabilité ou de honte s'ils ne le font pas manifestent quant à eux une **motivation extrinsèque par régulation introjectée**.

La **motivation extrinsèque par régulation identifiée** concerne les élèves qui s'engagent, par exemple, dans l'équipe de soccer de l'école en sachant que leur participation aux compétitions scolaires peut les préparer à la carrière sportive dont il rêve.

Quant à la **motivation par régulation intégrée**, elle renvoie à l'implication des élèves dans une activité quand celle-ci correspond à leurs valeurs et est cohérente avec le concept de soi de ces élèves.

Enfin, en ce qui concerne l'**amotivation**, Deci et Ryan (2002) la définissent comme l'absence de motivation. Elle constitue le niveau le plus bas d'autodétermination. Les élèves qui font preuve d'amotivation s'engagent dans les activités sans trop connaître la raison de leur implication et sans trop savoir ce que celle-ci leur apporte en retour.

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque ne s'oppose pas à la motivation extrinsèque. Ils proposent plutôt de les considérer dans un continuum où les niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque (externe, introjectée, identifiée) et d'amotivation fluctuent selon le degré d'autodétermination et le sentiment de compétence autorégulée.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la motivation intrinsèque.

2.1.2. La satisfaction des besoins

La définition du concept de besoin a subi une importante évolution au cours du siècle dernier. Selon le Larousse :

Un besoin, c'est « un désir, une envie, naturel ou pas, état d'insatisfaction dû à un sentiment de manque.

Par exemple : besoin de boire, de manger... ».

En effet, jusqu'aux années 40, on ne reconnaissait que les besoins physiologiques de l'être humain (se nourrir, se reposer, copuler...). Ce n'est qu'au milieu du siècle qu'on a reconnu la dimension psychologique des besoins humains (aimer et être aimé, connaître, donner un sens...). (Fenouillet, 2016)

En 1943, Abraham Maslow a élaboré la pyramide des besoins. Elle hiérarchise les besoins humains en cinq niveaux : physiologie (faim, soif, désir sexuel...), sentiment de sécurité, appartenance à une famille ou à un groupe, estime des autres et de soi, accomplissement (d'une œuvre, d'un engagement...). On ne peut vraiment prétendre à la satisfaction d'un nouveau besoin que lorsque les précédents sont déjà pourvus. Si l'assouvissement des plus élémentaires évite la névrose, celui des plus complexes représente l'épanouissement personnel. (Fournier et al., 2013).

Les travaux de Maslow (1954) permettent de classer les besoins humains par ordre d'importance en 5 niveaux. Ce classement correspond à l'ordre dans lequel ils apparaissent à l'individu ; la satisfaction des besoins d'un niveau engendrant les besoins du niveau suivant.

Les besoins physiologiques

Les besoins physiologiques sont des besoins directement liés à la survie de l'individu ou de l'espèce. Ce sont typiquement des besoins concrets (manger, boire, se vêtir, se reproduire, dormir...). A priori ces besoins sont satisfaits pour la majorité d'entre nous, toutefois nous ne portons pas sur ces besoins la même appréciation. Cette différence d'appréciation peut engendrer une situation qui sera jugée non satisfaisante pour la personne et à son tour le besoin à satisfaire fera naître une motivation pour la personne.

Les besoins de sécurité

Les besoins de sécurité proviennent de l'aspiration de chacun d'entre nous à être protégé physiquement et moralement. Ce sont des besoins complexes dans la mesure où ils recouvrent une part objective - notre sécurité et celle de notre famille - et une part subjective liée à nos craintes, nos peurs et nos anticipations qu'elles soient rationnelles ou non.

- ▶ sécurité d'un abri (logement, maison)
- ▶ sécurité des revenus et des ressources
- ▶ sécurité physique contre la violence, délinquance, agressions ...
- ▶ sécurité morale et psychologique
- ▶ sécurité et stabilité familiale ou, du moins, affective
- ▶ sécurité médicale/sociale et de santé

Les besoins d'appartenance

Les besoins d'appartenance correspondant à aux besoins d'amour et de relation des personnes :

- ▶ besoin d'aimer et d'être aimé (affection)
- ▶ avoir des relations intimes avec un conjoint (former un couple)
- ▶ avoir des amis
- ▶ faire partie intégrante d'un groupe cohésif

- ▶ se sentir accepté
- ▶ ne pas se sentir seul ou rejeté

Ce sont les besoins d'appartenance à un groupe qu'il soit social, relationnel ou statutaire. Le premier groupe d'appartenance d'une personne est la famille. Les besoins sociaux sont les besoins d'intégration à un groupe. Chaque personne peut appartenir à plusieurs groupes identifiés.

Les besoins d'estime

Les besoins d'estime correspondent aux besoins de considération, de réputation et de reconnaissance, de gloire ... de ce qu'on est par les autres ou par un groupe d'appartenance. La mesure de l'estime peut aussi être liée aux gratifications accordées à la personne. C'est aussi le besoin de respect de soi-même et de confiance en soi.

Les besoins d'auto-accomplissement

Le besoin d'auto-accomplissement correspond au besoin de se réaliser, d'exploiter et de mettre en valeur son potentiel personnel dans tous les domaines de la vie. Ce besoin peut prendre des formes différentes selon les individus. Pour certains ce sera le besoin d'étudier, d'en apprendre toujours plus, de développer ses compétences et ses connaissances personnelles ; pour d'autres ce sera le besoin de créer, d'inventer, de faire ; pour d'autres ce sera la création d'une vie intérieure...

C'est aussi le sentiment qu'à une personne de faire quelque chose de sa vie.

Plusieurs critères ont été définis dans le cadre de la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (TBF) pour circonscrire le concept de besoin psychologique fondamental universel et pour examiner d'autres besoins potentiels (Ryan & Déci, 2017, cité dans Tessier, 2023). Un besoin psychologique fondamental doit : (1) être relié positivement au bien-être, et la menace de ce besoin doit être négativement reliée à ce dernier; (2) spécifier clairement les expériences et comportements qui conduisent au bien-être (e.g., s'engager volontairement dans le cas du besoin d'autonomie); (3) expliquer l'effet d'un phénomène ou événement issu de l'environnement social sur le bien-être (i.e., être médiateur de cette relation) ; (4) contribuer au développement de l'individu plutôt que palier un déficit ; (5) ne peut pas être un indicateur du bien-être ou du mal-être ; (6) être universel (i.e., concerner les personnes de tous âges et de

toutes cultures). Plusieurs, besoins potentiels ont été examinés (e.g., sens, estime de soi, sécurité), mais aucun, à ce jour, ne remplit les six critères établis par la TBF.

Pour étudier la notion de besoin, intéressons-nous dans un premier temps à sa conception physiologique, puis à celle définie par l'Approche d'intervention favorisant l'autonomie.

La perspective physiologique du besoin

Plusieurs théories expliquent l'apparition des besoins physiologiques (la faim, la soif, la copulation, le sommeil...) et des comportements associés à ces derniers. Par exemple, le besoin de se nourrir est introduit par des contractions de l'estomac qui traduisent la faim. Le comportement de s'alimenter rétablit l'équilibre physiologique en réduisant les tensions physiques. Ainsi, chaque fois qu'un besoin physiologique est comblé, il s'ensuit l'apaisement de la sensation de manque ou de déséquilibre et la réduction des tensions physiques. Cependant, la satisfaction qui en résulte n'est que temporaire ; par exemple, la faim réapparaît régulièrement (Thill & Vallerand, 1993). Cette définition ne tient pas compte des besoins psychologiques. C'est en s'intéressant à l'Approche d'intervention favorisant l'autonomie que nous serons en mesure de saisir l'ensemble des besoins de l'être humain, tant physiologiques que psychologiques.

Le besoin dans la perspective d'intervention favorisant l'autonomie

Cette approche définit le besoin comme la nécessité, pour un individu, de répondre aux états physiologiques et psychologiques qu'il ressent. En effet, de façon naturelle et quotidienne, les besoins émergent spontanément et orientent constamment l'action vers des buts précis qui se définissent aussi avec les exigences de l'environnement. Ainsi, l'atteinte de ces buts permet la satisfaction des besoins et favorise le développement de l'individu en harmonie avec son environnement.

Par exemple, lorsqu'un individu choisit d'étudier dans une formation, il fait son choix en fonction de ses préférences et de ses aptitudes tout en tenant compte de ce que le marché du travail peut lui offrir. Si l'individu éprouve un grand besoin de sécurité, il peut accorder une plus grande importance à l'information sur le placement dans le domaine choisi, alors qu'un autre individu qui, lui, a davantage besoin de relever des défis accorde moins de poids à cette donnée dans sa prise de décision (Saint-Arnaud, 1983).

Répondre à ses besoins est donc une exigence présente au quotidien. Chaque individu doit trouver la façon la plus appropriée d'y répondre.

Les besoins fondamentaux selon Glasser (1965)

Pour Glasser, vivre, c'est être propulsé. Au cœur de l'être humain, inscrits dans ses gènes, existe un ensemble de besoins fondamentaux à continuellement satisfaire. L'être humain est soumis à l'impulsion de cinq grands besoins qui constituent les forces le poussant à agir : survie, appartenance, pouvoir, liberté et plaisir. Cet auteur considère le besoin comme un ensemble de forces puissantes qui poussent à agir.

Tableau 1

Typologie des besoins selon Glasser (1965)

LES BESOINS FONDAMENTAUX AU TRAVAIL SYNTHESE	
LA SURVIE besoin physiologique	– Être et se sentir en sécurité physique et psychologique – Prendre soin de sa santé – Être sécurisé face à ses peurs et à ses craintes
L'APPARTENANCE besoin psychologique	– Se sentir en relation positive avec l'entourage professionnel – Faire partie de l'équipe au sens large – Avoir des échanges de tous ordres – Se sentir accepté, accueilli (on apprécie ma compagnie) – Être en relation
LE POUVOIR besoin psychologique	– Être et se sentir reconnu – Être entendu, considéré – Avoir quelque chose à dire et à faire qui soit d'une importance commune – Se sentir en contrôle de sa vie – Se reconnaître des forces, des capacités et que les autres nous en reconnaissent également – Éprouver de la fierté – Être capable d'influencer
LA LIBERTÉ besoin psychologique	– Sentir qu'on a du contrôle sur sa vie – Pouvoir faire des choix – Avoir la possibilité d'exprimer son opinion, de donner son avis – Avoir le droit à l'erreur
LE PLAISIR besoin psychologique	– Jouer, apprendre – Avoir du plaisir – Rire, s'amuser – Relaxer, décompresser, ressentir le bien-être – Ventiler

Selon Deci et Ryan (2002), à la base et de façon innée, chaque individu cherche à satisfaire trois types fondamentaux de besoins psychologiques :

- Les besoins de compétence ;
- Les besoins d'autonomie ;

- Les besoins d'affiliation (de relation avec autrui).

Le troisième besoin psychologique fondamental est **l'appartenance (ou affiliation) sociale**. Il réfère à notre besoin intrinsèque de connexion et d'appartenance à un groupe social. Les relations sociales sont importantes pour notre bien-être émotionnel et notre santé mentale, car elles peuvent nous apporter un soutien émotionnel, de la compréhension et de l'affection, et nous permettent de partager des expériences. Lorsque nous nous sentons connectés aux autres, nous nous sentons valorisés, aimés et soutenus.

Pour combler ce besoin d'appartenance sociale, il est important de cultiver des relations significatives et positives avec les autres, que ce soit avec notre famille, nos amis, nos collègues ou notre communauté. Cela veut dire maintenir des liens sociaux étroits, partager nos émotions et nos expériences avec les autres, participer à des activités sociales, et cultiver la compassion et l'empathie.

Par ailleurs, Vallerand et al. (2008) ont travaillé sur le développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. Les trois études qu'ils présentent concernent le développement et la validation d'un questionnaire permettant de mesurer les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale en contexte sportif. Déci et Ryan (1985) postulent que le comportement intrinsèquement motivé est associé à la satisfaction des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Les analyses factorielles exploratoires (Etude 1) et confirmatoire (Etude 2) ont été réalisées chez des sportifs français. Les résultats obtenus attestent d'une consistance interne satisfaisante et confirment la structure tridimensionnelle de cet outil. De plus, la validité de construit de cette échelle de mesure a également été confirmée (Étude 3). Les résultats de cette troisième étude ont montré que les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale étaient positivement associées à la motivation intrinsèque chez les sportifs.

2.1.3. L'approche par compétences (APC)

Une approche pédagogique peut être comprise comme une démarche méthodologique qu'un enseignant utilise pour communiquer le savoir (Meirieu, 1990). Les approches pédagogiques utilisées dans le domaine de l'éducation sont multiples et ont évolué selon la conception qu'on a de l'apprenant. Trois principales approches ont été utilisées au Cameroun jusqu'à nos jours : la pédagogie par objectif (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP) et l'approche par compétence (APC).

2.1.3.1 La pédagogie par objectifs

Fondée sur le behaviorisme, la pédagogie par objectifs créée par Tyler (1935) et renchérie par Bloom (1975), voudrait que toutes les connaissances à acquérir soient traduites en termes d'objectifs pédagogiques. Ses fondateurs pensent que ce qui est important dans l'enseignement n'est pas de comparer les résultats des étudiants mais d'atteindre les objectifs pédagogiques. Les savoirs et savoir-faire à transmettre au sein des disciplines sont découpés en fonction des objectifs à atteindre à chaque niveau de scolarité.

La pédagogie par objectifs permet en fait de répondre à la question : que doit savoir, ou savoir-faire l'élève à la fin d'une activité donnée ? Et la réponse à cette question est associée à un objectif. Les différents objectifs étudiés dans cette pédagogie sont classés en deux groupes distincts : les objectifs généraux et les objectifs opérationnels. Une fois un objectif atteint par un élève, il lui est soumis un autre objectif dont son niveau supérieur est marqué simplement par une difficulté à surmonter. Pour pouvoir évaluer un élève face à un objectif, la pédagogie par objectifs prétend que l'objectif atteint chez l'élève soit identifiable par un comportement observable. Ce qui marque l'influence des conceptions behavioristes sur la pédagogie par objectifs. Tyler (1935) a d'ailleurs identifié quatre critères de définition des objectifs de telle sorte qu'ils deviennent des objectifs opérationnels :

- ✓ L'objectif doit être univoque ;
- ✓ il doit désigner un comportement observable;
- ✓ il doit préciser les conditions de la performance;
- ✓ il doit indiquer les critères de l'évaluation.

Ainsi, la pédagogie par objectifs prescrit de s'en tenir au schéma stimuli-réponse. Ross (cité dans Tchiahah, 2013) affirme à ce sujet :

Le mot d'ordre de l'orientation pédagogique fondée sur cette psychologie est donc de "voir pour croire". Ce qui ne peut être observé n'a aucun intérêt, ni même aucune existence. L'enseignant doit donc être en mesure d'observer chez les élèves les effets incontestables de son enseignement, de dire à l'avance quel comportement il compte observer chez eux, et à quel moment précis (...)

Malgré la pertinence ou l'efficacité de la PPO, elle a quelques manquements : elle s'est renfermée, selon Pospel (2002, p. 32), « dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant ». Ce qui implique

qu'avec la PPO nous sommes donc dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif.

De plus, l'apprenant, soumis aux objectifs de l'enseignant, n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage (Ouardia, 2014). Par ailleurs, elle saucissonne les connaissances au point où l'élève perd la finalité de l'apprentissage et ne permet pas à l'élève d'établir un pont entre les connaissances reçues à l'école et la vie quotidienne (Romainville, 2008). Ce qui ne permet pas à l'élève d'utiliser les savoirs de l'école pour résoudre ses problèmes qu'il rencontre hors du cadre de la classe car l'accent est mis sur les niveaux inférieurs de la pensée (connaissance, compréhension, application) et non sur les niveaux supérieurs (analyse, synthèse, évaluation) nécessaires pour l'insertion sociale de l'apprenant.

L'élève est ainsi considéré dans cette approche comme un vase à remplir par l'enseignant. Ce souci d'aider l'élève à faire le pont entre les connaissances acquises à l'école et la vie courante a emmené les autorités éducatives à remplacer la PPO par la nouvelle approche pédagogique.

2.1.3.2. La nouvelle approche pédagogique

Le MINEDUC (1999) définit la NAP comme une science basée sur le développement de la pensée inférentielle chez l'enfant à travers l'acte pédagogique. L'idée mise en avant par cette structure suprême de l'éducation de base est que, la NAP exige l'usage de la pensée inférentielle le processus d'apprentissage. La dite pensée inférentielle renvoie à une activité intellectuelle qui consiste à établir les relations entre les faits, à émettre les hypothèses, à les vérifier et à tirer des conclusions. Elle est axée sur les comparaisons et le raisonnement hypothético-déductif et permet le développement de la pensée critique (Politzer, 1990).

Tchiaga (2013) nous permet de davantage saisir cette notion de NAP en la définissant comme une méthode pédagogique moderne, participative qui est de nature à réveiller le savoir, le savoir-faire et le savoir-être chez l'apprenant pour favoriser le savoir en devenir. L'idée qui domine dans cette pédagogie est nouvelle est la prise en compte de la personnalité et du développement de l'enfant dans les activités enseignement-apprentissage. Elle repose donc sur la connaissance psychologique de l'enfant. En effet, la NAP, en scrutant la personnalité enfantine, démontre que la pensée, activité intellectuelle, est un moyen permettant à l'élève de s'approprier le réel, le comprendre, le recréer, l'expliquer, de l'expérimenter afin de tirer des conclusions. Elle s'aligne ainsi à la hiérarchisation des degrés d'activités intellectuelles selon Bloom (1975) et ses collaborateurs. Ainsi, cette approche est fondée sur le constructivisme et a

la particularité de mettre l'élève au centre de son apprentissage faisant ainsi de l'enseignant un simple facilitateur (Yekeye, 2001).

L'enseignant provoque la construction du savoir et l'apprenant considéré non plus comme un vase à remplir devient acteur de son apprentissage. Cette méthode recommande aux enseignants l'utilisation de toutes les techniques d'enseignement susceptibles de favoriser chez l'enfant l'exercice et le développement de la pensée à tous les niveaux. Ces techniques devraient amener l'enfant à passer des exercices simples d'identification, de mémorisation, de rappel ou d'application à des exercices lui permettant d'imaginer, de critiquer, de donner son point de vue, de créer et de découvrir des solutions à des problèmes complexes de la vie.

En outre, la NAP exige de commencer toute leçon par une situation-problème. Il s'agit d'une situation inspirée de la vie courante conçue par le pédagogue dans le but de créer pour les élèves un espace de réflexion et de leur permettre de conceptualiser de nouvelles représentations sur un sujet précis. C'est encore tout simplement une situation d'apprentissage que le pédagogue imagine dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre. Ce qui nous donne de comprendre que la situation problème doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations et par conséquent d'apprendre.

La NAP initie aussi l'élève à la recherche dans la mesure où il est habilité à se poser des questions et à y apporter une réponse à l'étape de la leçon réservée à l'émission des hypothèses et la confrontation. L'élève est souvent face à des situations problèmes qui mettent en branle son imagination, sa réflexion et sa curiosité. Elle développe chez l'enfant la pensée logique marquée par la rigueur dans le raisonnement, le passage par l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Elle a donc pour particularités de :

- ✓ Mettre l'enfant au centre des activités d'apprentissage ;
- ✓ Favoriser la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être chez l'élève ;
- ✓ Développer en l'apprenant le raisonnement logique.

La NAP a donc le mérite de donner un nouveau statut à l'apprenant en le plaçant au centre de son apprentissage et d'introduire les leçons par des situations problèmes. Elle donne à l'enseignant de statut de guide qui utilise les situations problèmes au début de toute activité enseignement-apprentissage, exploite positivement les erreurs de l'apprenant et les connaissances acquises dans la vie pratique et prend en compte des personnes ressources pour communiquer le savoir.

Malgré ces efforts plausibles, la NAP ne donne pas toujours l'occasion à l'élève de résoudre les problèmes réels de la vie courante dans la mesure où elle se limite généralement à la vérification de l'atteinte des objectifs du cours, objectif qui est le plus souvent un savoir à acquérir. Or l'acquisition d'un savoir est insuffisante pour permettre à un apprenant de s'intégrer harmonieusement dans la société. En plus de l'acquisition des connaissances, il faut les interioriser, les intégrer afin de pouvoir les mobiliser face à des situations de vie. C'est ce qu'a apporté l'approche par les compétences.

2.1.3.3. L'approche par compétences proprement dite

Il paraît difficile de définir l'approche par compétences sans s'être au préalable intéressé à la définition même de la « compétence ».

En 1989, Philippe Meirieu définissait déjà la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé ». Plus précisément, on peut nommer compétence « la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. » Philippe Perrenoud (1999) estime, lui, qu' : « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».

Guy Le Boterf, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1998 que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Selon la définition de Tardif (2006, 22), la compétence est : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

Boterf propose quant à lui une autre définition : "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné". Pour lui, être compétent c'est être capable de savoir agir en situation, c'est-à-dire de construire et de mettre en pratique une « pratique professionnelle » pertinente.

D'après Paba l'approche par compétence « place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition ; par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, les programmes et leur durée » (Paba, 2016, p. 9).

Selon le MINEDUB (2018), dans de l'éducation de base, « la compétence est considérée comme étant le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but. Sera jugé compétent l'élève qui, dans les situations inédites et souvent complexe, sait mobiliser et combiner des savoirs et des procédures qu'il possède pour résoudre un problème complexe.

L'APC se veut, en effet, une rupture avec la pédagogie par objectifs, méthode traditionnelle dominante dans le monde scolaire du XXe siècle, qui découpe les savoirs à transmettre au sein des disciplines en autant d'objectifs à atteindre à chaque niveau de la scolarité. L'APC privilégie, au contraire, l'intégration des apprentissages dans une logique globale. L'accent mis sur les compétences dénote « le **passage progressif d'une centration sur les savoirs**, considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée, **à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent**. (Legendre, 2008)

2.1.3.4. Principes de l'approche par compétences

Pour De ketele (2000), l'APC « cherche à développer la possibilité, pour les apprenants, de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. »

Selon Roegiers (2000), « l'APC poursuit trois objectifs principaux :

a) Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu.

b) Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

c) Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. »

Philippe Perrenoud suppose que, pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs, il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il ait une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leurs mises en œuvre (la pratique). Il définit ainsi cinq principes fédérateurs pour lutter contre l'échec scolaire dans le contexte spécifique de l'approche par compétences et d'une pédagogie différenciée :

- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
 - Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
 - Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles.
 - Maîtriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
 - Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels.
- Au-delà des principes mentionnés, certains auteurs définissent les caractéristiques de l'APC.

2.1.3.5. Les caractéristiques de l'Approche par compétences

Les caractéristiques de l'APC sont de plusieurs ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoirs-agir, une application forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations.

Selon Roegiers, l'approche par compétences possède les caractéristiques suivantes :

- Elle est motivante (donne du sens aux apprentissages) ;
- Elle est valorisante, elle confère aux apprenants le sentiment de valorisation pour ce qu'ils sont capables d'accomplir à travers les défis des situations complexes ;
- Elle est efficace : elle permet d'améliorer les résultats des élèves et étudiants ;
- Elle est équitable : elle permet de faire progresser toutes les catégories d'élèves ;
- Elle est progressiste et inclusive : tout en créant une rupture dans la manière d'envisager les apprentissages, elle est en continuité avec les pratiques en place ;
- Elle est ingénieuse : elle apporte des solutions concrètes au gonflement des programmes d'études ;
- La pédagogie de l'intégration est simple : elle propose une structure accessible et lisible pour tous ;
- Elle est ouverte : elle possède un haut potentiel de contextualisation. Loin d'être un modèle à appliquer de manière uniforme, la pédagogie de l'intégration est une véritable « approche » au sens premier du terme, en ce sens qu'elle prend en compte les

différentes dimensions du curriculum : programmes d'études, évaluation, formation des enseignants, manuels scolaires, etc. [...] (Roegiers, 2010, pp. 167-175).

Parmi les innovations pédagogiques adoptées par les pays africains, l'APC est apparue et apparaît encore comme une approche susceptible de contribuer non seulement à améliorer l'efficacité de l'enseignement et l'équité (notamment grâce à l'accent mis sur la remédiation, la résolution de problèmes et sur la question du sens des apprentissages pour l'élève), mais aussi à adapter le contenu scolaire aux réalités contextuelles du monde (contextualisation).

Cette approche est perçue comme pouvant contribuer à la réduction des abandons scolaires dans l'enseignement de base. Pour toutes ces raisons, la pertinence de l'APC sur le plan conceptuel est rarement mise en cause : elle semble le remède miracle susceptible de mettre fin aux maux des systèmes scolaires africains et de résoudre dans un court laps de temps ce qui est vécu comme un décalage par rapport aux pays de l'OCDE (AFD, 2010).

En somme, l'APC est une approche d'élaboration des programmes sous forme de compétences. La compétence se définit comme une mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans le but de résoudre une situation-problème ou une famille de situation. Elle requiert pour cela une tâche, des ressources et un contexte. Certains auteurs tels que Roegiers (2010) reconnaissent à l'APC un impact sur les apprentissages des élèves, les programmes de formation et les pratiques enseignantes. Elle améliorerait donc la qualité de l'éducation qui se définit en termes de performances des élèves, et en termes de qualité des enseignants, des programmes, des structures d'accueil et des ressources mises à la disposition des établissements.

2.1.4. Formation continue

« L'importance accordée à la formation continue semble bien indiquer que les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et de développement continu des compétences progressent au sein de la profession enseignante. » (Eurydice, 2005, p. 10). Par ailleurs, lorsqu'il est vu dans une perspective professionnalisante, le DP est envisagé comme un processus d'apprentissage de savoirs professionnels réalisé à l'aide de moyens formels et informels (Lefevre *et al.* 2009 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005) cité par Gruslin *et al.* 2023).

En temps de nouvelles réformes, les activités de formation continue organisées par les autorités scolaires compétentes constituent « une obligation professionnelle pour les enseignants dans tous les pays » (Eurydice, 2008, p. 47).

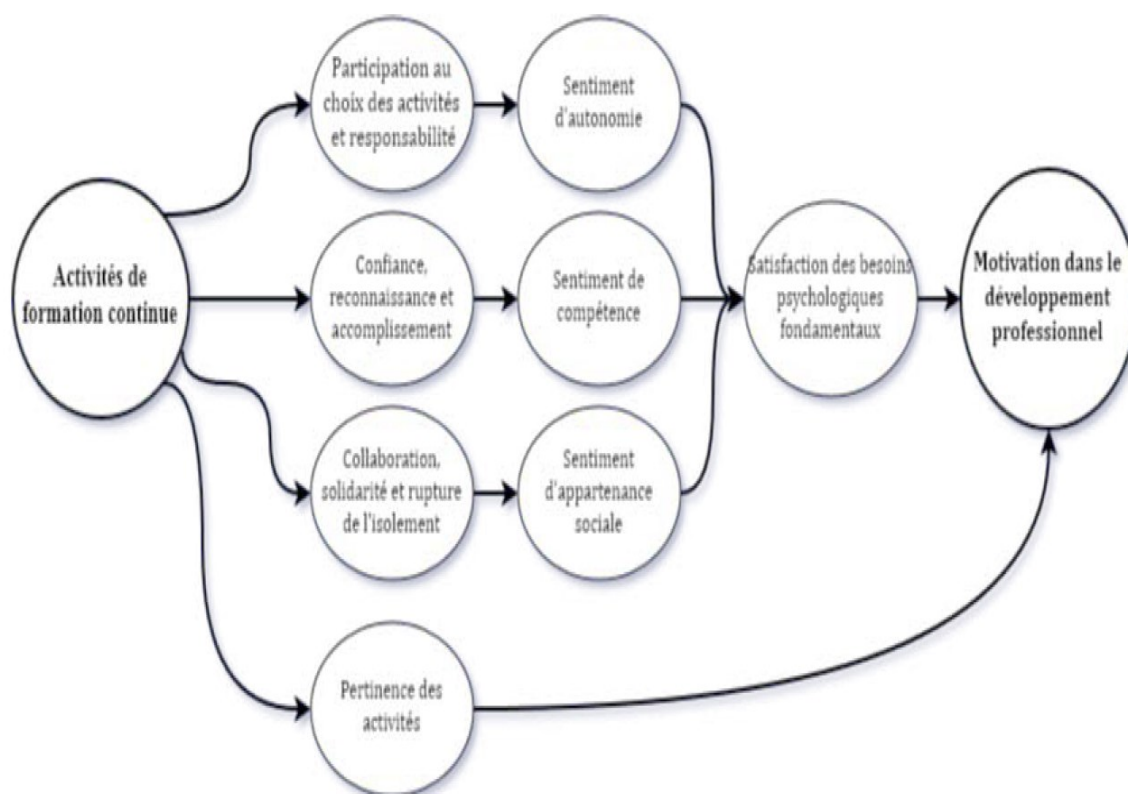
Dans ce contexte, où les enseignants doivent ajuster leur enseignement, leurs façons d'être et de se comporter en fonction des caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles

des élèves, la formation continue n'est plus pensée comme une étape laissée au hasard des décisions isolées d'individus ou d'établissements, mais est de plus en plus considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage « tout au long de la vie », pour reprendre les termes de la Commission européenne. (Mellouki, 2010).

Pour Karsenti *et al.* (2001), l'enseignant qui s'engage dans un processus de développement professionnel doit consentir à identifier les composantes de cette pratique ainsi que les valeurs qui la constituent.

Figure 1

Les principaux déterminants de la motivation dans le développement professionnel continu (Rasmy & Karsenti, 2016)



Cette figure illustre les déterminants de la motivation regroupés à l'intérieur de quatre dimensions : les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale ainsi que la pertinence des activités de formation.

2.2. État des lieux sur les différents concepts

Il est question ici de présenter les différents travaux des auteurs sur les concepts clé.

2.2.1. Motivation

De nombreux auteurs mettent en évidence l'importance de la motivation des enseignants dans le développement professionnel continu lié à l'intégration des TIC. C'est dans cette veine que Rasmy et Karsenti (2016) ont mené une recherche dont le but était d'étudier les déterminants de la motivation dans le développement professionnel continu des enseignants en se basant sur la théorie de l'autodétermination. L'analyse des données collectées à l'aide d'un questionnaire à questions ouverte et fermées indique que le soutien à l'autonomie, à l'accomplissement et à l'appartenance sociale, de même que la pertinence des activités de formation sont proposés comme déterminants principaux de la motivation dans le développement professionnel des enseignants.

À l'école, l'importance de la motivation comme vecteur de la réussite est bien connue. Conçue comme une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but, la motivation à apprendre a été appréhendée au fil du temps sous la loupe de diverses approches théoriques. Ces dernières présentent cependant des conceptions distinctes et complémentaires de la motivation, ce qui peut rendre sa compréhension complexe, spécialement pour le lecteur peu averti. Cet article offre un survol de trois théories dominantes dans le domaine, soit la théorie attentes valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination. Il souligne ainsi les similarités entre ces théories et propose un modèle intégrateur qui précise le concept de motivation scolaire (Fréchette-Simard et al., 2019).

Julio et al. (2011) ont travaillé sur la motivation des enseignants brésiliens. Depuis le XXI^{ème} siècle ; la motivation au travail a fait l'objet de diverses études qui ont développé des théories comportementales destinées à expliquer son fonctionnement et ses conséquences dans les relations de travail. L'augmentation de l'intérêt pour le thème a une relation directe avec l'histoire de l'évolution des entreprises en termes de recherche de compétitivité.

Dans ce contexte, la motivation des professionnels est un facteur important à connaître pour développer des actions durables, ou une sorte de « veille stratégique » de la gestion de ressources humaines que ce soit dans les écoles, dans les universités, dans les centres de recherche, etc. Cependant, dans le cadre de l'enseignement, et principalement dans le cadre de l'enseignement public, il y a encore peu de travaux qui ont approfondi ce thème. Cette étude a pour objectif d'identifier les facteurs motivationnels présents dans le comportement des professeurs.

Les théories de base qui soutiennent l'analyse furent extraites des travaux de Maslow (1954), Vroom (1964), Adams (1965), Herzberg (1966), McGregor (1973), McClelland (1971) et d'autres auteurs, qui ont cherché, avec leurs théories, à démontrer que le propre contenu du travail est un grand libérateur de la motivation, capable de satisfaire les besoins supérieurs de croissance et de réalisation de l'être humain. Cette recherche se caractérise comme une étude de cas ayant une approche quantitative. L'univers de l'étude est composé de 7.247 professionnels et l'échantillon traité est formé de 874 professionnels.

Pour traiter du profil motivationnel des professionnels liés à l'éducation, il convient de prendre en compte l'aspect du microcosme scolaire qui implique divers acteurs concernés par les variables qui furent étudiées : le directeur en qualité de supérieur, la relation avec les collègues, le salaire perçu, la possibilité de progrès fonctionnels et le contenu des tâches effectuées par le professeur. L'argument ici présenté vise à vérifier que la motivation, en général, se présente comme un caractère interne, conformément à la théorie des deux facteurs d'Herzberg.

Dans le cas spécifique des professionnels en éducation, par exemple, le binôme efficacité et qualité est indissociable et se doit d'être présent dans le travail que chaque professionnel réalise pour que les étudiants puissent considérer la perspective de conquête de citoyenneté comme indicateur de la qualité du travail. La conclusion qui s'est dégagée de l'analyse des données est que la tâche exécutée par les professeurs, la relation avec leurs supérieurs et la relation avec leurs collègues, apparaissent comme des facteurs indicateurs de motivations. D'un autre côté, le salaire et les promotions furent considérés comme facteurs d'insatisfaction dans le travail.

L'étude de Julio et al (2011) avait pour objectif d'identifier les facteurs motivationnels présents dans le comportement des professeurs. Les théories de base qui soutiennent l'analyse furent extraites des travaux de Maslow (1954), Vroom (1964), Adams (1965), Herzberg (1966), McGregor (1973), McClelland (1971) et d'autres auteurs, qui ont cherché, avec leurs théories, à démontrer que le propre contenu du travail est un grand libérateur de la motivation, capable de satisfaire les besoins supérieurs de croissance et de réalisation de l'être humain. Cette recherche se caractérise comme une étude de cas ayant une approche quantitative. L'univers de l'étude est composé de 7.247 professionnels et l'échantillon traité est formé de 874 professionnels.

Face à la diminution de la motivation de plusieurs étudiants universitaires en contexte pédagogique innovant, l'étude de Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004) tente de dégager les perceptions de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité que les étudiants entretiennent à l'égard des activités pédagogiques innovantes. Elle permet aussi de vérifier comment ces perceptions se modifient au fil des années d'études. L'analyse des résultats obtenus, à partir d'un questionnaire distribué à 1 082 étudiants inscrits en formation des maîtres, montre que l'apprentissage par projet est perçu comme l'activité la plus utile et pour laquelle les étudiants ont le sentiment d'avoir le plus de contrôle. La perception des étudiants envers l'utilité des activités innovantes subit une diminution au début de la deuxième année d'études universitaires.

Se basant sur la théorie des caractéristiques des emplois, la recherche de Barnabé, C. (1991) étudie les réactions des enseignants et des enseignantes à certains attributs de leur tâche. L'analyse des données recueillies par voie de questionnaire auprès de 247 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire de quatre commissions scolaires permet d'observer qu'en général ces derniers sont légèrement plus motivés par le contenu de leur travail que par son contexte.

Gharib et Rached (2019) se sont aussi intéressés aux vecteurs de la motivation des enseignants. Leur étude vise à étudier le lien entre la communication et les déterminants de la motivation des enseignants au sein d'établissements scolaires francophones privés, situés à Beyrouth et dans la banlieue. L'étude vise à répondre à la question de recherche suivante : Quelle communication de qualité, instaurant une culture institutionnelle constructive, renforce-t-elle la motivation des enseignants ? Suite à une enquête par questionnaire menée en 28 établissements libanais, l'analyse des résultats qui s'est basée sur l'analyse multidimensionnelle a révélé une divergence dans les points de vue entre les chefs d'établissements et les enseignants.

Par ailleurs, de nombreux travaux se sont intéressés aux effets du style soutenant l'autonomie du supérieur hiérarchique sur les employés. Slemp et al. (cités dans Tessier, 2023) confirment la séquence causale présumée par la théorie de l'autodétermination (TAD) : le style soutenant l'autonomie du superviseur prédit grandement et positivement la satisfaction des besoins psychologiques et la motivation autonome des employés, qui, en retour, prédit positivement l'engagement au travail, le bien-être, les comportements pro sociaux, et négativement les indicateurs de mal-être (e.g., stress, anxiété). Deci et al., (1989) ont testé les effets d'une formation des managers en milieu professionnel et ont montré que le niveau de soutien de l'autonomie des cadres affectés dans le groupe expérimental avait augmenté par rapport au groupe contrôle et que ces changements ont eu de fortes incidences sur les employés

de l'entreprise : augmentation de leur confiance dans l'entreprise et de leur satisfaction professionnelle.

2.2.2. La satisfaction des besoins

Selon l'étude de Zhao et Bryant (2006) sur la formation continue relative à l'intégration des TIC, il est important de mettre en place des activités de formation cohérentes avec les pratiques réelles des enseignants. Il a été démontré que plus l'enseignant considère une activité comme intéressante et liée à sa pratique professionnelle, plus il s'engage dans les activités de développement professionnel.

Par ailleurs, chez les personnes enseignantes, la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux est liée à la motivation autonome face à l'apprentissage professionnel, elle-même étant fortement liée à la fréquence d'activités d'apprentissage au travail et à l'engagement dans celles-ci (Jansen in de Wal *et al.*, 2020 cité par Gruslin, Roy & Poellhuber (2023).

Nous pouvons donc retenir trois règles qui sous-tendent le lien entre la notion d'autodétermination et la motivation à répondre aux besoins individuels :

- La motivation est fonction de l'image qu'un individu a de lui-même : une personne n'est prête à faire des efforts que dans la mesure où elle a la conviction qu'elle est capable de réussir ;
- La motivation est fonction de la valeur personnelle de la récompense : la personne sera motivée si elle se donne un but accessible, précis et clair.
- La motivation est fonction de l'instrumentalité : le rapport entre les efforts et la récompense doit être équitable ;

2.2.3. Approche par compétences (APC)

Les recherches en éducation actuelle sont pratiquement unanimes sur le rôle fondamental de l'approche par compétences (APC) pour des apprentissages efficaces. En effet, celle-ci favorise d'une part des conditions d'enseignement moins stressantes et d'autre part un meilleur apprentissage. C'est dans ce sens que le système éducatif marocain a adopté cette approche depuis 2000. Toutefois, la mise en œuvre de cette approche ne peut aboutir à un résultat positif sans l'adhésion totale de tous les acteurs (enseignants et apprenants). Aussi le travail Abria, et al., (2018) s'interroge sur les représentations que les enseignants se font de l'APC et sur l'impact de celles-ci sur les apprentissages. Ils se demande, parmi autre, si les enseignants adoptent

effectivement cette approche et s'ils l'appliquent réellement dans leurs pratiques de classe. Afin d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons adressé aux 300 enseignants du cycle Secondaire Qualifiant de plusieurs établissements de l'Académie Régionale d'Enseignement et de Formation de Fès-Boulemane au Maroc. L'analyse de ce questionnaire qui a été faite à l'aide du logiciel SPSS montre que les principaux obstacles à l'application de l'APC sont au nombre de quatre. Le premier obstacle est le niveau bas des élèves, le second obstacle est la surcharge des programmes le troisième obstacle est l'effectif élevé des élèves dans les classes et le quatrième obstacle est le manque de formation des enseignants à l'APC. Presque la moitié des enseignants déclarent que les objectifs de l'application de l'approche par compétences ne sont pas atteints. D'où la nécessité, pour opérationnaliser cette approche, d'agir à tous les niveaux à savoir les apprenants, les enseignants et les curricula.

L'étude de Abaya et al., (2021) traite de l'introduction dans le système éducatif tchadien d'une nouvelle approche pédagogique appelée « Approche par Compétence ». Les examens de terrain s'appuient sur l'exploitation des données empiriques collectées auprès des acteurs (les administrations scolaires, les enseignants et les élèves). Il ressort que le choix de l'APC comme paradigme pédagogique au Tchad relève de la volonté des pouvoirs publics d'offrir une éducation de qualité à sa jeunesse afin de lui donner les moyens nécessaires pour relever les défis de développement au XXI^e siècle. Le pays peine encore à rejoindre le peloton de tête en Afrique subsaharienne, en termes d'offres d'éducation qualitative et quantitative. Le taux d'abandon et de redoublement dans le cycle primaire montre à suffisance qu'un gouffre important reste à être comblé. La pertinence du choix de l'APC, avec ses concepts phares de contextualisation des savoirs et d'autonomisation de l'apprenant dans l'acquisition des savoirs, du savoir être et du savoir-faire se lit à ce niveau ; ce choix se situe d'ailleurs dans une dynamique évolutive débutée dès les premiers jours de l'État tchadien. Toutefois, l'analyse de l'implémentation de l'APC dans les écoles primaires d'Abéché est éloquent sur le fait qu'il existe de sérieux écueils quant à son appropriation par les différents maillons de la chaîne éducative. En dépit des efforts substantiels consentis par les acteurs, il reste beaucoup à faire pour que le vœu des pouvoirs publics devienne une réalité. C'est de la conjugaison des efforts (État, responsables centraux, parents, apprenants) que l'implémentation de l'APC sera effective à Abéché.

Aujourd'hui un grand nombre de systèmes éducatifs sont engagés dans des réformes plaçant l'approche par compétences au cœur des *curricula* : En effet les responsables des programmes estiment qu'il s'agit là d'une des meilleures approches connues pour répondre aux

exigences et aux défis de la société, tant sur le plan économique que social. L'objet de cet article est de dégager les spécificités de cette approche et, son influence dans le monde de l'éducation. Notons que cette approche est loin d'être stabilisée : elle est comprise de plusieurs manières et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les *curricula*. Je mentionnerai les origines et les fondements théoriques avec une explication des processus qui sont en oeuvre, et des avancées qui ont été réalisées, de plus la différence entre approche par objectifs et approche par compétences sera faite au moyen d'une étude comparative, et finalement j'essaierai d'apporter quelques éléments de réponse sur la contribution du cours de mathématique au développement des compétences demandées aux élèves (Mansour, 2012).

Ainsi cette recherche s'intéresse à l'impact de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises en explorant les points de vue des enseignants, acteurs de premier plan dans toute réforme en éducation. Il s'agit d'examiner la compréhension des enseignants de l'approche par compétences, de la qualité en éducation et des finalités poursuivies par le Ministère de l'éducation Nationale, d'évaluer l'impact de cette approche sur la qualité de l'éducation dans les écoles et d'explorer les perspectives liées à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à la pratique de l'APC.

La méthode utilisée pour la collecte des données est l'entretien individuel. Les résultats obtenus nous ont permis d'avoir une vue sur la compréhension que les enseignants ont de l'APC, de la qualité de l'éducation et des finalités poursuivies par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Il ressort que les enseignants ont une assez bonne compréhension de l'APC, de la qualité de l'éducation et des finalités visées par le MEN et une compréhension limitée de ses caractéristiques. Ils ont aussi permis de relever que l'APC n'a pas pour vocation, dans le cas spécifique du Gabon, d'améliorer la qualité de l'éducation et que cette dernière passerait par la satisfaction de plusieurs écueils qui freinent son fonctionnement, à savoir les structures d'accueil, la formation des enseignants, les manuels scolaires et le matériel didactique et pédagogique, la prise en compte de l'élève lui-même et l'implication des parents dans l'accompagnement de l'élève dans ses études. (Jean de la croix Bibana (2017) L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville *Mémoire Université LAVAL*)

Les pratiques enseignantes liées à l'exploitation de l'Approche par Compétences dans le contexte des Langues et Cultures nationales au secondaire est l'objet de plusieurs hésitations dues aux appréciations variables de ses objectifs et de sa finalité. Le but de cette communication réside donc dans une démarche de compréhension plus élargie et mieux assumée de cette

approche par les enseignants qui, pour la plupart, ont reçu leur formation initiale dans la Pédagogie par Objectifs (PPO) et qui doivent désormais changer de paradigme pédagogique pour s'arrimer à la nouvelle donne qu'est l'Approche par les Compétences (APC). Il sera question de mieux la comprendre, de saisir son déploiement dans les programmes et surtout sa comparaison avec la PPO pour une remédiation efficiente des manquements observés dans les situations d'enseignement-apprentissage (Mba, (2019).

Il est donc important de s'intéresser à la perception que les enseignants ont de l'APC.

La perception que les enseignants ont de l'APC

L'AFD, la BAD, le CIEP, le MAEE, et l'OIF se sont associés pour lancer une étude sur les processus de réformes curriculaires par l'APC en éducation de base dans plusieurs pays africains. Le Cameroun fait partie de ces pays. Les résultats permettent d'avoir les perceptions des enseignants vis-à-vis de l'APC. (AFD, 2010)

Ces éléments sur les perceptions des acteurs, notamment des enseignants, sont généraux, et portent sur leurs attitudes face à certaines caractéristiques de l'APC plutôt que sur leurs représentations conceptuelles.

Les constats soutiennent l'hypothèse d'un hiatus entre les prescriptions officielles et les perceptions des acteurs. A titre d'exemple, le rapport Tunisie souligne que « l'observation des pratiques et les discussions avec les enseignants observés ont fait apparaître des difficultés importantes résultant, soit d'une méconnaissance des caractéristiques essentielles de l'APC, et cela malgré des planifications souvent exemplaires, soit de l'incapacité à intégrer ces caractéristiques dans la pratique quotidienne » (AFD, 2010, p. 102). Le constat fait sur la situation des enseignants tunisiens est valable pour les enseignants des autres pays. Un « malaise » semble transparaître des focus-group menés dans les pays étudiés vis-à-vis de l'APC.

Deux tendances apparaissent : la première, modérée, qui, tout en reconnaissant sa pertinence, reproche à l'APC « son caractère contraignant », « son appareillage conceptuel très lourd », « son système d'évaluation très exigeant en termes de temps et peu efficace en termes de qualité des acquis », « l'augmentation de la charge de l'enseignant » (AFD, 2010, p. 102). La seconde met en doute son utilité et l'applicabilité de ses choix pédagogiques dans l'état actuel des contextes éducatifs africains.

Par exemple, lorsque les enseignants cherchent à développer des compétences argumentatives dans l'action, ce sont les dimensions macro en lien avec les situations de communication qui l'emportent. Les moyens langagiers et les procédés argumentatifs sont alors

abordés superficiellement, ce qui peut être considéré comme une dérive possible de l'approche par compétences. (Butlen & Dolz, 2015).

Malgré ces critiques, un consensus se dégage sur le fait que l'APC est formellement une bonne méthode, active, efficace et équitable pourvu que toutes les conditions de réussite soient satisfaites. On note là une position ambiguë des acteurs qui associent un fond de reconnaissance générale de l'intérêt de l'APC à un constat de profonde difficulté de sa mise en œuvre dans le contexte actuel des pays africains. Cependant, l'enseignant demeure et demeurera le maître d'œuvre du renouveau pédagogique que doivent connaître nos institutions scolaires (Viau, 2004).

2.2.4. Formation continue

« Maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller à ce que tous suivent une formation continue et poursuivent efficacement leur apprentissage professionnel, c'est là un des principaux défis que doivent relever les décideurs politiques pour répondre aux besoins de la société de l'information ». (OCDE, 2005, p. 14). Cependant, la formation continue des enseignants, ou leur développement professionnel, si l'on préfère, constitue un champ encore peu étudié malgré les investissements relativement importants qui y sont déjà et y seront encore consentis (Mellouki, 2010).

La formation des enseignants a fait l'objet de nombreuses réformes ces deux dernières décennies : refonte substantielle des programmes de formation, changement de paradigmes et redéfinition des modèles de formation, réorganisation et tertiarisation de ses structures.

Selon Noeppel et Goulet, (2019), la formation peut être un levier dans l'évolution des représentations professionnelles des enseignants. Inversement, la prise en compte et le questionnement des représentations semblent favoriser l'impact de la formation sur les pratiques. Ils proposent de mobiliser la théorie des représentations pour appréhender les représentations des enseignants en tant que cadres explicatifs et justificatifs de leurs pratiques, guidant ainsi l'évolution en ingénierie de formation.

Gruslin et al. (2023) ont étudié le processus de développement professionnel dans le changement de pratique, volontaire ou imposé. Ils ont étudié ce processus chez deux personnes enseignant au collégial ayant introduit la classe inversée, puis ayant dû basculer vers l'enseignement à distance imposé par le contexte sanitaire lié à la COVID-19, tout en explorant la satisfaction de leurs besoins fondamentaux. Cette recherche qualitative longitudinale a permis de rendre compte de nombreux ajustements appuyés sur des observations de la pratique et de ses conséquences, avec un apport variable du domaine externe. Le passage vers

l'enseignement à distance semble avoir été partiellement facilité par la préalable introduction à la classe inversée, et des différences sur le plan de la satisfaction des besoins fondamentaux ont été constatées.

La satisfaction des besoins fondamentaux est non seulement associée au sentiment de bien-être, mais elle favorise aussi la participation aux activités de développement professionnel. Gruslin, É., Roy, N. & Poellhuber, B. (2023).

Les enseignants considèrent que les activités de formation qu'ils ont suivies depuis l'automne 2007 ont été efficaces dans l'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés. Comme le montre le graphique 3, ce sont cependant les actions entreprises dans le dessein d'un développement personnel ou d'un enrichissement culturel – visites de musées et autres qui ont été jugées utiles par la presque totalité des participants. Aux yeux d'une enseignante, les formations obligatoires seraient moins efficaces parce que, en les suivant sans motivation réelle, les enseignants s'y investissent moins, les formateurs « se donnent moins la peine [...] et nivellent leurs prestations pas le bas » (Mellouki, 2010, p. 48)

Par ailleurs, en intégrant délibérément des possibilités de collaboration et de formation continue de qualité, les politiques relatives aux enseignants, si elles sont bien conçues, peuvent permettre d'accroître leur professionnalisme (Tournier et al. 2019). Lorsque les enseignants travaillent ensemble au sein d'un environnement collaboratif où règne un esprit de soutien mutuel, leur motivation et leur confiance en eux peuvent commencer à se développer (Crehan et al. 2019).

En ce qui concerne les types de formation continue qui peuvent influencer la motivation et l'engagement des enseignants vis-à-vis de leur développement professionnel, la majorité des répondants a choisi en premier lieu les formations organisées dans le cadre des projets d'école en petit groupe, puis viennent la participation aux colloques et les séminaires. Les journées de formation organisées par les commissions scolaires à l'extérieur du lieu du travail et les cours à l'université sont les formes de développement professionnel les moins appréciées par les enseignants (Rasmy & Karsenti, 2016).

CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

Cette partie de notre travail est consacrée aux théories explicatives de notre objet d'étude. En effet, la motivation a fait l'objet de plusieurs élaborations théoriques. Ces dernières présentent cependant des conceptions distinctes et complémentaires de la motivation, ce qui peut rendre sa compréhension complexe, spécialement pour le lecteur peu averti (Fréchette-Simard, et al 2019). Nous allons donc présenter les théories de la motivation qui nous semble plus pertinentes pour notre sujet.

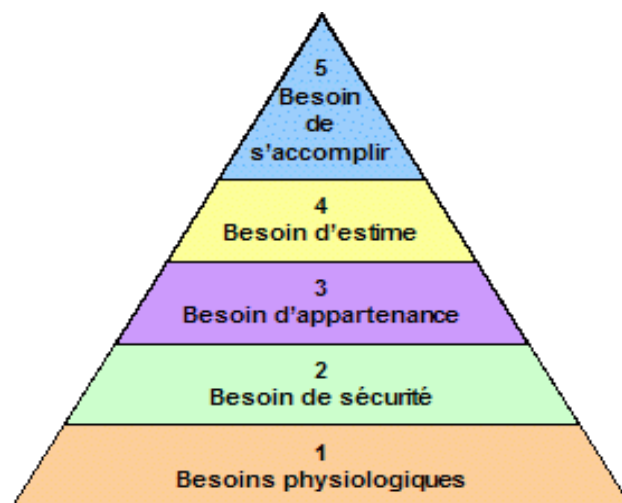
3.1. Théorie de Maslow

Maslow postule l'existence de cinq besoins (les besoins physiologiques, le besoin de sécurité, le besoin d'estime, le besoin d'amour et le besoin de réalisation de soi). Lorsqu'un de ces besoins est vif et insatisfait, il provoque chez l'individu une motivation spécifique. Au-delà de la classification, cette théorie fait également une hiérarchisation des besoins.

La théorie de Maslow apporte une réponse à la question, qu'est-ce qui motive ? Quels sont les facteurs de la motivation ? La motivation de tout individu serait suscitée par la volonté de satisfaire des besoins (force interne). Dès lors que l'individu a cette volonté, il agit, il est motivé. Maslow observe que l'individu hiérarchise ses besoins et cherche à les satisfaire selon un ordre de priorité croissante : (1) besoins physiologiques, (2) besoins de sécurité, (3) besoins d'amour (de rapports sociaux, d'affection, d'appartenance à un groupe), (4) besoins d'estime (de reconnaissance), (5) besoins de réalisation de soi ou d'actualisation de soi (de progresser, de se développer, de s'épanouir). La motivation à assouvir un type de besoin se prolonge tant que l'individu n'est pas parvenu à le satisfaire. (Roussel, 2001)

Lorsqu'il arrive à ses fins, il trouve comme nouvelle motivation le désir de satisfaire une nouvelle classe de besoin, et ainsi de suite jusqu'au cinquième niveau de la hiérarchie, celui du besoin de réalisation de soi.

Cette théorie motivationnelle est fondée sur la pyramide des besoins (Maslow, 1943).

Figure 2*Pyramide des besoins (selon Maslow)*

Par ce schéma, Maslow nous fait comprendre que les besoins supérieurs de la pyramide ne peuvent être comblés que si ceux des niveaux inférieurs sont satisfaits. La motivation est donc influencée autant par des besoins externes à l'école que par des besoins internes à l'individu. L'enseignant pour être motivé doit se sentir intégré par ses collègues et par sa hiérarchie (besoin d'appartenance) ; pour que son besoin d'estime soit comblé, il faudrait que ses collègues reconnaissent les efforts qu'il fournit, sa compétence. Le besoin d'accomplissement est lié au plaisir que ce dernier éprouve après avoir effectué une tâche de manière autonome.

3.2. La théorie des attentes-valeurs

Plusieurs chercheurs mentionnent que la théorie attentes valeur est présentement l'approche motivationnelle la plus répandue dans les écrits scientifiques en éducation (Gaspard et al. 2018 ; Plante et al. 2013 ; Schunk et al. 2014 ; Viau, 2009 ; citées par Fréchette-Simard et al 2019).

Formulé par Vroom, cette théorie soutient que, la motivation des élèves est tributaire de deux principaux indicateurs : les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages (Barron & Hulleman, 2015 ; Thill, 1993). Tandis que les attentes de valeurs se réfèrent aux croyances personnelles de l'élève, la valeur porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent l'élève à s'y engager (Eccles & Wigfield, 2002). Ces deux pôles regroupent plusieurs variables motivationnelles telles que l'engagement, l'effort, et la persévérance scolaire, ce qui, finalement améliore le rendement scolaire. La valeur attribuée à une activité est soutenue par les indicateurs suivants :

- L'intérêt : c'est le plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche (Barron & Hulleman, 2015 ; Eccles, 2005; Gaspard et al., 2018)
- L'utilité : lorsque la tâche est perçue comme étant utile pour la vie de tous les jours, pour la réussite dans d'autres matières, la valeur perçue de cette tâche augmente
- L'importance perçue : c'est la pertinence de la tâche par rapport à l'atteinte de buts personnels de l'élève
- Cout relatif à la tâche : il s'agit pour l'élève de savoir renoncer pour réussir à s'impliquer dans la réalisation de la tâche en question. (Le fait de devoir étudier pour réussir à un examen implique une période d'études qui ne peut être dédiée à d'autres activités). Il faut noter que lorsque le cout est perçu comme trop élevé par rapport aux bénéfices attendus, la valeur attribuée à la tâche diminue.

N.B : l'utilité repose sur une visée instrumentaliste, un moyen d'arriver à ses fins, l'importance à un caractère plus intrinsèque, plus personnel à l'élève.

3.3. La théorie des buts d'accomplissement

Cette théorie postule que les élèves poursuivent des buts qui orientent la façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution (Elliot & Church, 1997 : cité par citées par Fréchette-Simard et al 2019). À la genèse, de cette théorie, on distinguait deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance. Les buts de maîtrise sont centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et obtenir une maîtrise des contenus abordés.

Les buts de performance, quant à eux, focalisent sur la démonstration de la compétence et de la supériorité vis-à-vis des autres. Les élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de performer mieux que les autres ou de paraître intelligents. Les conséquences des buts d'accomplissement dans la qualité du fonctionnement scolaire des élèves et de leur adaptation à l'école ont été documentées dans de nombreuses recherches. De façon générale, les buts de maîtrise s'avèrent plus bénéfiques pour l'élève que des buts performance (Plante et al., 2013 ; Ryan & Déci, 2017).

3.4. La théorie de Rolland Viau

Cette théorie est un modèle de compréhension de la motivation en contexte scolaire. Selon le modèle de R. Viau, la motivation est produite par les perceptions que l'élève a de la valeur d'une activité, de sa compétence et de la contrôlabilité de cette activité (tels sont les

déterminants de la motivation) ; elle se traduit par le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance (tels sont les indicateurs de la motivation). On peut ainsi distinguer sept éléments en interaction dans ce modèle :

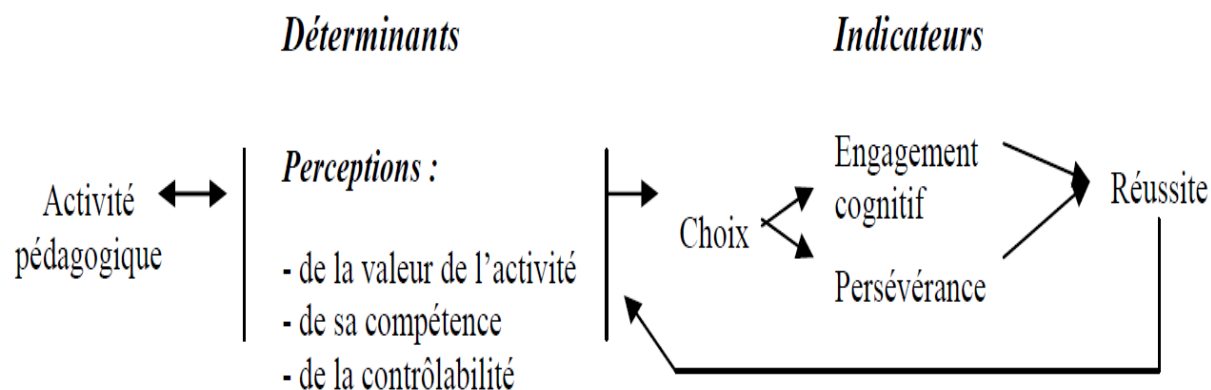
- Le contexte définit ce que l'élève a à faire ou ne pas faire ; dans la plupart des cas, il ne dépend pas directement de l'élève, contrairement aux autres aspects.
- La valeur d'une activité dépend certes de l'utilité que l'élève y voit, en fonction des buts qu'il s'assigne, qu'ils soient sociaux (les relations aux autres élèves et à l'enseignant) ou scolaires (en sachant que l'apprentissage doit l'emporter sur la seule recherche de la performance). Mais elle dépend aussi de son inscription dans une perspective future : le maintenant doit renvoyer à un avenir (cf. la notion de projet de Nuttin).
- La compétence à accomplir une activité dépend de quatre sources : les résultats antérieurs, l'observation des autres confrontés à la même tâche, la persuasion d'autrui, les réactions psychologiques et émotives.
- La contrôlabilité désigne le degré de maîtrise que l'élève possède sur le déroulement et les conséquences des activités qu'on lui propose. Il attribue ainsi sa réussite ou son échec à des causes internes (intelligence, effort, fatigue) ou externes (chance, qualité du professeur, type de tâche), stables (intelligence) ou modifiables (effort), contrôlables (effort, stratégie d'apprentissage) ou incontrôlables (chance, intelligence).
- Trois indicateurs de la motivation sont à considérer rapidement car on ne peut guère intervenir sur eux directement ; ce sont : le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage et non de l'éviter, la persévérance ou ténacité, et la performance ou résultats observables de l'apprentissage.
- Par contre, le quatrième indicateur est plus intéressant à étudier car on peut envisager une action immédiate sur lui (ce que l'on appelle apprendre à apprendre). On peut en effet aider l'élève à prendre conscience et à développer son engagement cognitif, ce que l'on désigne plus prosaïquement sous le nom d'attention ou de concentration. Il faut pour cela agir sur les stratégies d'apprentissage (mémorisation, organisation, élaboration) et d'autorégulation (métacognitives, gestion).

3.4.1. La dynamique motivationnelle de l'élève

La figure ci-contre présente la démarche de la motivation des élèves.

Figure 3

La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004)



Au regard du modèle ci-dessus exposé, R. Viau s'efforce de présenter les stratégies d'intervention sur la motivation des élèves. Ne pas nuire à la motivation des élèves, en premier lieu. C'est un minimum, qui suppose tout de même que l'on soit compétent et motivé à enseigner, que l'on perçoive positivement la capacité d'apprendre des élèves et qu'en matière de récompenses et de punitions on ne détourne pas l'apprentissage comme tel. Améliorer son enseignement pour augmenter la motivation des élèves, en second lieu. Examinant les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation, l'auteur montre comment on peut passer d'une pratique pédagogique passive à une pédagogie qui reconnaît aux élèves un rôle actif et dynamique. Intervenir sur les composantes motivationnelles de l'élève, en dernier lieu.

Reprenant les différents aspects du modèle, l'auteur propose un dispositif basé sur l'établissement d'un profil motivationnel susceptible de diriger l'intervention de l'enseignant de façon précise et pertinente. À tout prendre, cette partie de l'ouvrage est en fait curieuse... dans la mesure où elle permet de remettre au goût du jour, récapituler et déployer des « conseils pédagogiques » qui ne sont guère nouveaux ! Un peu comme si le cognitivisme retrouvait, dans un contexte différent, les prescriptions de l'Éducation nouvelle ou celles qu'exposait Osterrieth au tout début des années soixante dans *Faire des adultes*. Quand l'auteur, en terminant (p. 186), insiste sur les conditions essentielles pour motiver les élèves (qu'ils se sentent respectés et considérés, que leur environnement soit dynamique, que ce même environnement soit propice à l'apprentissage plus qu'à l'enseignement), on n'a pas l'impression de se trouver devant une révolution. Serait-ce le signe que les pratiques ont en quelque sorte devancé la théorie, tout au moins dans ses aspects les plus développés, complets et pertinents ? Ce qui n'enlève rien à cet ouvrage qui permet d'aborder de façon très approfondie une question capitale, celle de la motivation à l'école.

La théorie de Rolland Viau sur la motivation décrit la dynamique motivationnelle d'un élève en situation d'apprentissage ; trois déterminants principaux :

- Perception de la valeur de l'activité : l'élève juge du sens, de l'utilité de l'activité en fonction des buts qu'il poursuit (Eccles et al., 1998)
- Perception de compétence : c'est la perception qu'un élève a lorsqu'il réalise une activité de manière adéquate sans être sûr de la réussir.
- Perception de contrôlabilité : c'est la perception qu'a l'élève de contrôler la situation d'apprentissage.

Cette théorie présente deux indicateurs principaux qui permettent de déterminer si un élève est motivé ou pas :

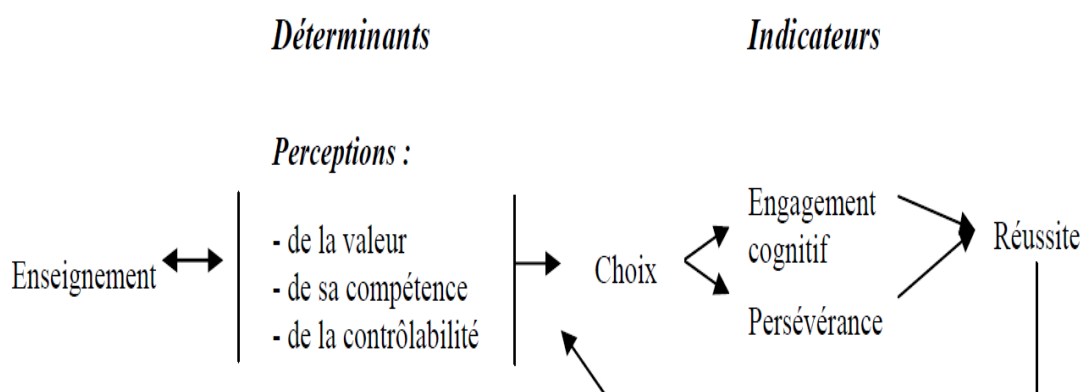
- La persévérance : elle dépend du temps que l'élève passe sur la tâche qui doit effectuer ; plus il est motivé, plus il persévérera et plus il s'adonne à la tâche.
- L'engagement cognitif : c'est le degré de force mentale que l'élève déploie pour réussir sa tâche.

3.4.1. Dynamique motivationnelle de l'enseignant

A la lumière du modèle présenté pour les élèves, Viau (2004) tente de décrire la dynamique motivationnelle qui anime un enseignant lorsque celui-ci enseigne

Figure 4

La dynamique motivationnelle de l'enseignant (Viau, 2004)



À la lumière de cette figure, et en s'appuyant sur ce que nous avons dit sur les élèves, on peut penser que la dynamique motivationnelle de l'enseignant sera positive, si celui-ci : (1)

valorise ce qu'il enseigne (2) a la perception qu'il est capable d'enseigner comme il le désire et (3) a le sentiment qu'il a un certain contrôle sur ce qu'il enseigne. Ces conditions à la motivation m'amènent à formuler l'hypothèse suivante pour expliquer la diminution de la motivation des enseignants.

« Constatant le peu d'impact de leur enseignement sur leurs élèves, plusieurs enseignants se démotivent en accordant de moins en moins de valeur à la matière qu'ils enseignent et aux méthodes pédagogiques qu'ils utilisent. » (Viau, 2004)

Le peu de valeur qu'ils accordent à la matière et aux méthodes pédagogiques aura pour conséquence qu'ils mettront en doute leur compétence à aider leurs élèves à réussir et entretiendront le sentiment qu'ils ont peu ou pas de contrôle sur leur processus d'apprentissage.

3.5. Théorie de l'auto-détermination

La théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan distingue différents types de motivation. Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan : 1985, 2012) :

- Besoin d'autonomie : c'est la perception d'agir librement, de faire ses choix, et d'être à l'origine de ses actions.
- Besoin de compétence : c'est la capacité d'interagir efficacement avec son environnement et de percevoir ses actions comme produisant des compétences.
- Besoin d'appartenance sociale : perception d'être lié aux autres et d'être accepté par ces derniers.

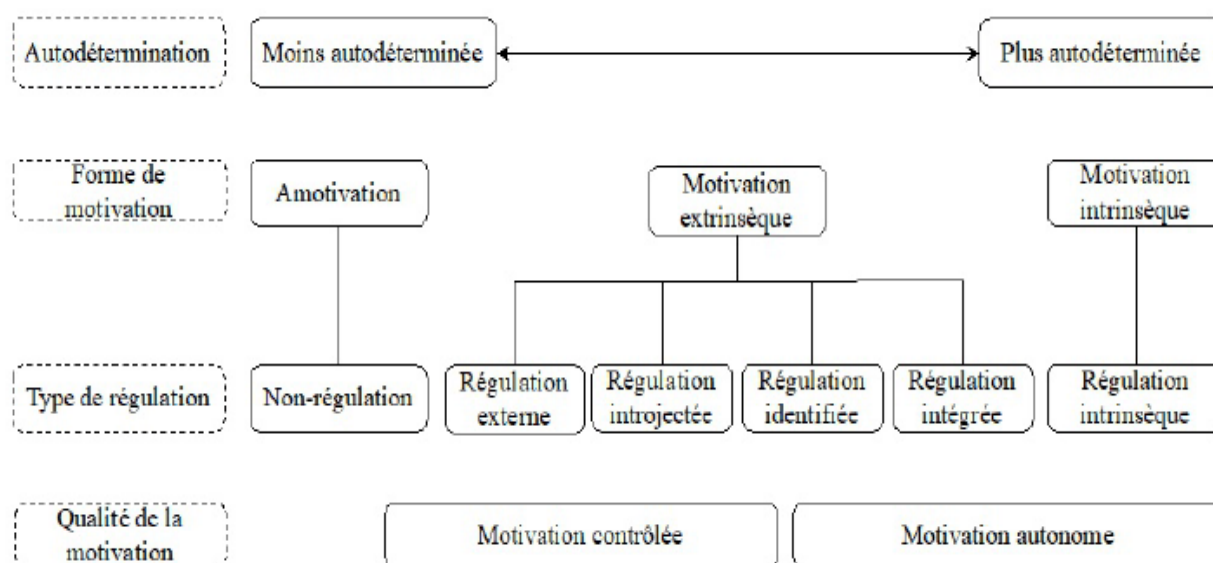
Selon cette théorie, toute personne serait fondamentalement autodéterminée c'est-à-dire motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait à combler ses besoins psychologiques de manière régulière (Deci et Ryan : 1985, 2008b, 2012, Ryan et Deci 2000). Pour ainsi dire, un environnement qui répond aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus positives ou autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins peut miner la motivation.

Selon Deci et Ryan (2000 ; 2008), la motivation intrinsèque se distingue par le fait que l'individu entreprend une activité par plaisir et par intérêt. Cette motivation est autonome puisque l'individu ressent un sentiment de libre choix, ce qui amène une régulation interne et est stimulé par un besoin d'autonomie satisfait. De son côté, la motivation extrinsèque se constate quand l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence extérieure.

Elle est parfois de nature contrôlée puisque la motivation est animée par des pressions et des exigences extérieures. Elle se régule en fonction de trois types d'intériorisation associés au facteur externe (Introjection, Identification ou intégration). Enfin, l'amotivation se décrit par le manque de motivation, l'absence de régulation ainsi que le non-engagement du sujet quant à son environnement (Duroisin & Goyette, 2018)

Figure 5

Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination



Note. Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination. De, La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. McGill Journal of Education. Par Fréchette-Simard et al., 2019, récupéré de <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

En s'inspirant du modèle de Deci et Ryan (2000), Forest et Mageau (2008) distinguent deux types de motivation (autonome et contrôlée) en milieu de travail qu'ils subdivisent en quatre. D'un côté, la motivation autonome est composée de la motivation intrinsèque (plaisir face à la tâche) et identifiée (le sens donné à la tâche). La motivation autonome oriente les actions de l'individu pour augmenter son bien-être.

Au regard de ce qui précède, la théorie de l'autodétermination soutient que « l'individu est naturellement porté à être actif, motivé, curieux et qu'il désire vivement réussir, étant donné que la réussite est en elle-même fort gratifiante » (Deci & Ryan, 2008, p. 25). Toutefois, pour y arriver, les environnements de travail doivent tenter de satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux en exerçant un soutien à l'autonomie (Forest & Mageau, 2008) puisque la

satisfaction de ce besoin est la clé de voute pour combler les deux autres. En ce sens, les milieux de travail doivent mettre en place des dispositifs favorisant le soutien à l'autonomie en fournissant aux individus les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur travail et au développement de compétences spécifiques, ce qui aura un effet sur leur sentiment de compétence et d'efficacité.

Selon la TAD, l'environnement a une influence capitale sur les trois besoins fondamentaux des individus, et par extension sur le développement de la motivation intrinsèque. Pour mieux comprendre, il faut se pencher sur les six mini-théories qui composent la théorie de l'autodétermination.

3.5.1. La théorie de l'Évaluation Cognitive et l'influence des récompenses externes

Cette théorie est en quelque sorte le socle de la TAD. Elle aborde les effets des facteurs socio-environnementaux sur la motivation intrinsèque des individus, et notamment sur leurs besoins d'autonomie et de compétence. Les postulats de la TEC ont été fortement confirmés par la méta-analyse de Deci et al. (1999). Cette méta-analyse a examiné les effets globaux et singuliers de différents types de récompense sur la MI. Pris dans leur globalité, les récompenses ont un effet négatif sur la MI. En revanche, les récompenses matérielles tangibles et les récompenses verbales ont des effets très différents : les récompenses matérielles tangibles diminuent la MI, alors que les récompenses verbales, comme les feedbacks positifs, l'affectent positivement. Toutefois, l'effet de telles félicitations devient délétère lorsqu'elles comportent un aspect contrôlant ou évaluatif (e.g., bravo, tu as fait ce qui était attendu de toi). La méta-analyse révèle également qu'une récompense inattendue n'as pas d'effet significatif sur la MI (Tessier, 3023).

3.5.2. La théorie de l'Intégration Organismique et le processus d'internalisation

L'internalisation se définit comme le processus d'assimilation de valeurs, de croyances, ou des règles de comportement provenant de sources externes, et permettant de les transformer en valeurs personnelles (Ryan et al., 1985).

Plus le degré d'internalisation est élevé, meilleure est la persévérance du comportement, meilleure est la qualité de la performance, et en retour plus les expériences affectives et psychologiques qui accompagnent le comportement sont positives. A contrario, si le processus d'internalisation est entravé, cela peut conduire à une fragmentation du soi (i.e., conflit entre demande externe et système de valeur), au développement de mécanismes de défense et à des formes de rigidité psychologique (Tessier, 2023).

Selon cette mini-théorie, les individus ont naturellement tendance à intégrer leurs expériences si le contexte social le permet. Par exemple, plus une norme est intégrée, plus elle devient une partie de l'identité de l'individu et plus, elle engendre des comportements autorégulés.

3.5.3. La théorie de la Causalité Perçue et l'importance de la compréhension des motivations

La *théorie des orientations de causalité* « TOC » (Déci & Ryan, 1985) s'intéresse aux ressources motivationnelles internes, générales et stables qui sous-tendent les comportements de l'individu. Les orientations de causalité sont des façons caractéristiques dont l'individu perçoit et interprète les informations issues de l'environnement qui sont pertinentes sur le plan motivationnel.

La TOC propose trois orientations de causalité, dénommées orientations autonome, contrôlée, et impersonnelle. Cependant, ces orientations motivationnelles seraient plus ou moins saillantes selon les contextes. Par exemple, un jeune homme pourrait manifester une orientation plutôt contrôlée dans l'interaction avec son père, vis-à-vis duquel la relation d'autorité n'aurait pas été complètement réglée, et faire preuve d'une orientation autonome lorsqu'il est avec sa grand-mère parce qu'elle l'a toujours soutenu et encouragé (Tessier, 2023). Cette théorie s'intéresse à la question des ressources intérieures des individus, et ce qui les pousse à réguler leur motivation

3.5.4. La théorie des Besoins Fondamentaux et l'universalité des besoins psychologiques

La *théorie des besoins psychologiques fondamentaux* (i.e., TBF ; Ryan, 1995) occupe une place centrale dans la TAD car les besoins constituent les nutriments essentiels qui favorisent la MI, les processus d'internalisation et d'intégration, le développement d'une orientation autonome, ainsi que la poursuite de buts intrinsèques, et plus globalement le bien-être psychologique de l'individu. En revanche, quand les besoins sont menacés, ils entraînent des conséquences négatives ou la recherche de motifs compensatoires (e.g., viser le pouvoir et/ou le prestige) qui se substituent à la satisfaction des besoins fondamentaux, mais qui ne conduisent pas au bien-être.

La TBF présume l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de proximité sociale.

Le *besoin de compétence* fait référence au désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de surmonter les défis. Ce besoin conduit l'individu à rechercher des défis adaptés à ses possibilités et à manifester de l'intérêt

pour les activités qui lui permettent de développer ses capacités (White, 1959, cité par Tessier, 2023). C'est la raison pour laquelle les actions des individus doivent être perçues comme étant organisées ou initiées par eux-mêmes afin de développer un véritable sentiment de compétence. Le *besoin de proximité sociale* fait référence au désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir des soins et de l'attention de personnes importantes pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social. En raison de ce besoin, les individus se comportent souvent d'une manière qui vise l'acceptation, l'approbation et l'appartenance à un groupe ce qui les pousse à internaliser les valeurs et normes culturels de ce groupe (Ryan & Déci, 2011, cité par Tessier, 2023)

Enfin Le *besoin d'autonomie* concerne le désir d'être à l'origine ou la source de ses propres comportements, plutôt qu'un « pion » contrôlé par des forces extérieures. Le comportement est autonome quand les ressources internes des individus (e.g., intérêts, valeurs) guident et sont cohérentes avec les comportements manifestés. Quand il est autonome, l'individu perçoit un lieu interne de causalité, éprouve un sentiment de liberté, de choix, et une faible pression à l'égard du comportement auquel il adhère pleinement. Il apparaît donc clairement que la satisfaction du besoin d'autonomie permet de réguler soi-même son du comportement. Pour cette raison, étymologiquement, il favorise l'autorégulation. Il a donc un statut spécial parmi les trois besoins car c'est par l'autorégulation que les deux autres besoins peuvent être pleinement satisfaits. Cependant, TBF suggère ainsi que les trois besoins psychologiques fondamentaux sont fortement corrélés, et qu'un fonctionnement optimal nécessite un équilibre entre ces trois besoins. A l'image d'un tabouret à trois pieds, retirer l'un de ses supports ferait écrouler l'ensemble. Ces trois besoins sont considérés comme *fondamentaux et universels*.

3.5.5. La théorie du contenu des buts et la distinction des différents types de motivation, de but

La *théorie du contenu des buts* (TCB) s'intéresse aux buts et aspirations qui organisent la vie des individus en relation avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, la motivation et le bien-être. Contrairement à d'autres théories des buts qui présument que l'atteinte d'un but désiré – quel qu'il soit – conduit à des conséquences positives (e.g., théorie expectation-valence ; Eccles, 1983), la TCB suggère que ce n'est pas le cas pour tous les buts. Elle postule que tous les buts ne sont pas égaux car leur contenu affecte différemment le processus d'intégration et le bien-être. La TCB distingue les buts intrinsèques des buts extrinsèques. Les *buts intrinsèques* portent sur ce qui a une valeur intrinsèque, comme les

relations sociales constructives, le développement personnel, et la contribution à la société. Ils sont reliés au bien-être par le biais de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Par contre, les *buts extrinsèques* sont associés à des conséquences instrumentales, telles que la richesse, la célébrité, ou le pouvoir. Ils tendent à menacer la satisfaction des besoins et à être reliés à un faible niveau de bien-être (Tessier, 2023). Cette théorie distingue donc la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque, pour expliquer leur rôle dans la satisfaction des besoins fondamentaux.

3.5.6. La théorie de la Motivation Relationnelle et l'importance du lien social

La *théorie de la motivation relationnelle* (TMR) est la sixième et la plus récente mini-théorie de la TAD. Elle s'intéresse spécifiquement au besoin de proximité sociale et à sa complémentarité avec le besoin d'autonomie. La TMR présume que le besoin de proximité sociale est intrinsèque au fonctionnement humain, c'est-à-dire que nous avons évolué pour être intrinsèquement motivés à rechercher et à entretenir des relations proches, ouvertes et de confiance avec les autres (Ryan & Hawley, 2017, cité dans Tessier, 2023, p. 13)). Toutefois, tous les contacts sociaux ne procurent pas un sentiment de proximité sociale. La TMR suggère que dans les relations sociales de qualité, il y a une satisfaction simultanée entre les besoins de proximité sociale et d'autonomie. Il s'agit de s'intéresser au besoin d'appartenance sociale, en soulignant l'importance des besoins d'autonomie et de compétence dans le développement des relations sociales

La théorie de l'autodétermination est particulièrement importante dans la compréhension de la motivation humaine, notamment lorsqu'elle est appliquée à un contexte professionnel. Cette théorie montre ainsi qu'il est possible de renforcer l'autodétermination des individus, et donc d'améliorer leur niveau de motivation.

3.5.7. Application de la TAD dans différents contextes

Les six mini-théories qui constituent la TAD ont été appliquées dans plusieurs contextes (e.g., école, famille, travail, santé, sport). Certains travaux se sont intéressés au rôle du style motivationnel de l'enseignant défini comme étant « l'adoption d'une attitude centrée sur l'élève et d'une posture compréhensive permettant la mise en oeuvre des comportements interpersonnels soutenant les besoins psychologiques des élèves » (Reeve & Cheon, 2021, cité dans Tessier, 2023, p. 15). La méta-analyse de Patall (2019) a révélé que le style soutenant l'autonomie était positivement associé à la motivation autonome et de bons résultats scolaires, et qu'à l'opposé, le style contrôlant était négativement associé à ces variables.

3.6. Encrage théorique sujet

La théorie qui va en droite ligne avec notre étude est la théorie de l'autodétermination qui stipule qu'un individu, intrinsèquement motivé décide de s'investir délibérément dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction que celle-ci lui procure (Déci & Ryan, 1985). Autrement dit, les individus sont motivés par trois besoins fondamentaux et universels. L'autodétermination survient ainsi lorsque les besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie sont satisfaits.

La théorie de l'auto détermination est encrage parce que notre sujet parle de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants et leur motivation. Elle a plusieurs liens avec notre sujet :

- ✓ Notre objet d'étude est la motivation et la théorie de l'autodétermination est une des grandes théories de la motivation.
- ✓ La variable que nous érigeons pour comprendre la motivation des enseignants à appliquer l'APC est la satisfaction de leurs besoins. Cette dernière est considérée par la TAD comme la source même de la motivation.
- ✓ La théorie de l'autodétermination est particulièrement importante dans la compréhension de la motivation humaine, notamment lorsqu'elle est appliquée à un contexte professionnel et notre contexte (développement professionnel continu) concerne la profession enseignante.

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.

La méthodologie est définie par N'da (2015, p. 11) comme « *l'ensemble des normes, des étapes et procédures et des instruments auxquels on recourt pour conduire des travaux qui se veulent scientifiques. C'est le chemin, l'itinéraire à emprunter, avec ses indications et exigences requises, pour réaliser un travail de recherche.* » La méthodologie se présente donc comme l'élément fondamental sur la base de laquelle l'on juge la crédibilité d'une recherche scientifique. Sous cet angle, nous nous attèlerons dans cette partie de notre travail à présenter clairement : le type de recherche, la méthode à utiliser, le site de l'étude, la population d'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, l'outil de collecte des données, ainsi que la technique d'analyse et d'interprétation des résultats, sans oublier les difficultés liées à la collecte des données et les précautions éthiques. Mais avant d'y parvenir, il convient pour nous de faire un bref rappel des éléments fondamentaux de la problématique de l'étude.

4.1. Rappel des éléments fondamentaux de la problématique

Il sera question pour nous de rappeler brièvement le problème, les questions, les hypothèses et objectifs de cette recherche.

4.1.1 Rappel du problème de recherche

Partant de l'observation de l'attitude de certains enseignants face aux activités de formation continue sur la réforme APC et des difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC malgré la mise sur pied de nouveaux curricula, et au regard de la motivation mitigée des enseignants, nous nous sommes demandés qu'est-ce qui pouvait expliquer théoriquement cette motivation ou amotivation des enseignants qui sont garants de la qualité de l'éducation.

En effet, Pendant notre passage dans une école primaire publique, nous avons observé les enseignants pendant une formation sur la réforme APC. Nous avons noté que, pendant les journées de formations, certains enseignants arrivent, portent le nom sur la liste de présence et ressortent pour ne revenir qu'à la fin de la journée. D'autres murmurent et font des commentaires en petits groupes en manipulant les téléphones. Quelques-uns attendent le début de l'exposé sur le thème pour aller manger. Pendant les travaux en atelier, seulement quelques enseignants participent activement. Certains prennent des notes et donnent leur point de vue, pendant que d'autres ne disent rien, ne prennent pas de notes mais se plaignent de la routine. D'autres encore dorment pendant que certains jouent avec les téléphones portables.

D'après le rapport sur le fonctionnement des journées pédagogiques, le taux de participation est de 94,51% dans l'arrondissement de Yaoundé 6 (IAEB, 2023). Cependant, très peu restent jusqu'à la fin, le souci majeur étant d'inscrire le nom sur la liste de présence. Pourtant, certains montrent un intérêt particulier pour les activités en étant très engagés, concentrés et participatifs du début à la fin.

Or la théorie de l'autodétermination stipule que trois besoins fondamentaux sont à la base de la motivation chez l'individu : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation personnelle. Lorsque ces besoins sont comblés, l'individu est motivé de façon intrinsèque et un certain bien-être est engendré. Par contre, lorsque l'un de ces besoins n'est pas comblé, le niveau de motivation baisse et entraînant également la baisse du niveau de bien-être de la personne. Autrement dit, nous avons érigé la satisfaction des besoins comme variable pour étudier la motivation des enseignants à la réforme APC.

4.1.2. Rappel des questions de recherche

Le problème de l'écart entre deux catégories d'enseignants par rapport à leur motivation à appliquer l'APC alors qu'ils prennent part aux mêmes activités de formation continue nous a amené à poser la question principale de recherche suivante : «la satisfaction des besoins influence-t-elle la motivation des enseignants à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?» Autrement dit, existe-t-il un lien significatif entre la satisfaction des besoins des enseignants et leur motivation face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu ? Pour répondre à cette question, il nous a semblé bon de la segmenter en quatre questions secondaires dont les réponses nous permettront d'apporter également une réponse à la question principale. Ce sont :

- La satisfaction du besoin d'autonomie influence-t-elle la motivation des enseignants pour la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?
- La satisfaction du besoin de compétence influence-t-elle la motivation des enseignants pour la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?
- La satisfaction du besoin d'appartenance sociale influence-t-elle la motivation des enseignants pour la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ?

- La pertinence des activités de formation continue influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

Formulées ainsi, ces questions nous permettent d'émettre des hypothèses dont la vérification nous permettra de tirer des conclusions crédibles.

4.1.3. Rappel des hypothèses.

En congruence avec la question principale de recherche et suivant la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (2000) qui montre que, lorsque les besoins d'un individu sont comblés, l'individu est motivé de façon intrinsèque et un certain bien-être est engendré, l'hypothèse générale de cette étude est formulée comme suit : «la satisfaction des besoins influence la motivation des enseignants à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6». Cette hypothèse générale est opérationnalisée en trois hypothèses secondaires ainsi.

- HS1 : la satisfaction du besoin d'autonomie influence la motivation des enseignants face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.
- HS2 : la satisfaction du besoin de compétence influence la motivation des enseignants face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.
- HS3 : la satisfaction du besoin d'appartenance sociale influence la motivation des enseignants face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous sommes fixés un objectif principal éclaté en plusieurs objectifs secondaires.

4.1.4. Rappel des objectifs de recherche.

La présente étude se propose d'évaluer l'influence de la satisfaction des besoins fondamentaux sur la motivation des enseignants à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6. Autrement dit, cette recherche vise la vérification de l'existence du lien explicatif entre la satisfaction des besoins des enseignants et leur motivation face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu.

Pour atteindre cet objectif, nous avons pris le soin de le segmenter en trois objectifs spécifiques :

- OS1 : évaluer l'influence de la satisfaction du besoin d'autonomie sur la motivation des enseignants face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.
- OS2 : évaluer l'influence de la satisfaction du besoin de compétence sur la motivation des enseignants face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.
- OS3 : évaluer l'influence de la satisfaction du besoin d'appartenance sociale sur la motivation des enseignants face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6.

Pour atteindre ces objectifs, il est important de s'inscrire dans un type de recherche spécifique.

4.2. Type de recherche

D'après Mvessomba (2013), la recherche quantitative vise la mesure des variables et l'analyse des données numériques. Cette recherche s'inscrit donc dans une perspective quantitative car elle génère les données numériques. Elle est de type explicatif car elle vise à vérifier l'existence d'un lien explicatif entre une variable indépendante (la satisfaction des besoins fondamentaux des enseignants) et une autre dite dépendante (la motivation des enseignants). Ce type de recherche fait appel à plusieurs types de méthodes dont le choix de chacune d'elle dans une recherche n'est pas fortuit.

4.3. La Méthode de recherche : l'enquête par questionnaire.

Mvessomba (2013) définit la méthode comme « *l'ensemble des procédures et démarches qui permettent d'aboutir à un résultat* » (P. 27). En d'autres mots, une méthode désigne un ensemble de pratiques particulières mises en œuvre afin que le l'itinéraire des démonstrations et des théorisations soit clair, évident et irréfutable. C'est dans le même ordre d'idées que Nguimfack (2008) affirme qu'une méthode est liée à une démarche particulière. Ainsi, une méthode dite de recherche se présente comme une mise en forme particulière d'une démarche. Dans le cadre de notre étude qui vise à vérifier l'existence du lien explicatif entre la satisfaction

des besoins des enseignants et leur motivation face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu, nous avons opté pour la méthode d'enquête.

En effet, selon Noumbissie (2010), une enquête est une opération qui consiste à susciter un ensemble de discours individuels, à les interpréter et à les généraliser. Cette méthode se distingue de l'observation, où l'intervention du chercheur essaie d'être minimale, et de l'expérimentation, où le chercheur, au contraire, crée et contrôle la situation. Selon lui, l'enquête a pour but de généraliser un ensemble d'informations recueillies auprès d'un groupe (échantillon) extrait à un plus grand groupe. Ceci étant, nous utiliserons le questionnaire qui, non seulement est plus indiqué pour les grands groupes (comme les enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé 6^e), mais aussi permet de saisir les comportements non observables et offre la possibilité de comparer les résultats (Soh, 2015, cité par Fondap (2020).

La recherche que nous menons est donc une étude quantitative à visée explicative avec pour méthode, l'enquête par questionnaire. La présentation du dit site d'étude nous semble non négligeable.

4.4. Présentation du site de l'étude : les écoles primaires publiques francophones de l'arrondissement de Yaoundé 6^e

4.4.1. Historique de l'arrondissement de Yaoundé 6^e

Selon Soh (2015), la commune d'arrondissement de Yaoundé 6^e avec pour chef-lieu Biyem-assi est créée par décret N°93/312 du 25 Novembre 1993. Elle est l'éclatement de la commune d'arrondissement de Yaoundé 3^e et est ainsi l'une des dernières nées des collectivités décentralisées du département du Mfoundi. De 1870 à 1960, l'espace géographique occupé par Yaoundé 6^e aujourd'hui était essentiellement composé de communautés Ewondo, de quelques Bene, Etenga et autres tribus minoritaires parlant tous la langue Ewondo. En 1960, le tout premier gouvernement du Cameroun a créé le quartier général des forces armées dans le plateau Atemengue. Les Mvog Atemengue sont expulsés de leurs terres et installés au-delà de Ndzong Melen dans un site qu'on appellera plus tard « *Obili* » qui signifie « *Obligés* ».

Dans les années 70, les quartiers Mélen et Obili vont se développer et voir s'installer des institutions telles que l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP), le Centre Universitaire des Sciences de la Santé (CUSS), la Garde Républicaine devenue Garde

présidentielle (GP). Plus à l'ouest, dans le quartier Etoug-Ebé, le patriarche du village Tsomzog, Lolo Simon et ses siens cèdent neuf (9) hectares de terrain au Cardinal canadien Paul Emile Leger, pour la construction du Centre de Rééducation des Handicapés (CRP) devenu aujourd'hui Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées (CNRPH). Pendant la même période, le village Mvog-Betsi attire de nouveaux venus avec l'installation d'une ferme industrielle située derrière la Garde Présidentielle et qui porte le nom de ce village. Dans les années 80, la Maetur fait main basse sur les quartiers Biyem-assi et Medong pour y créer de nouveaux lotissements. De 1960 à 2000, Yaoundé 6^e a vu sa population doublée par trente. Ce qui a permis une certaine structuration physique de cet arrondissement.

4.4.2. Présentation physique

La commune d'Arrondissement de Yaoundé 6^e est limitée au nord par la commune d'arrondissement de Yaoundé 2^e, au sud et à l'est par la commune d'arrondissement de Yaoundé 3^e, à l'ouest par la commune de Yaoundé 7^e et la commune de Mbankomo. Elle est constituée de 24 quartiers aux poids démographiques variables et couvre le territoire de : Biyem-assi, Eba'a, Elig-effa, Etoug-Ebé, Mendong, Melen, , Nkolbikok et Simbock.

Sur le plan administratif, l'arrondissement de Yaoundé 6^e dispose d'une mairie, d'une sous-préfecture et bien évidemment d'une inspection d'arrondissement de l'éducation de base qui mérite une description particulière.

4.4.3. L'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 6^e

Cette circonscription administrative de l'éducation comporte plus de 160 écoles maternelles et primaires (publiques et privées) en 2023 parmi lesquelles 31 écoles primaires publiques francophones.

4.5. Population de l'étude

Selon N'da (2015), la population est une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. Cette définition rejoint celle de Fortin (1996), selon laquelle la population est l'ensemble de tous les sujets ou autres éléments d'un groupe bien défini ayant en commun une ou plusieurs caractéristiques semblables, et sur lequel porte la recherche. En d'autres termes, dans le cadre de la recherche

scientifique en sciences sociales, il s'agit d'un ensemble d'individus ayant les caractéristiques communes et sur qui une étude peut être menée.

Le choix de notre population d'étude ne s'est pas fait de manière hasardeuse. Il s'est plutôt imposé par la nature de l'information à recueillir, car les sujets doivent être à même d'apporter des réponses pertinentes et objectives aux questions du chercheur (Noubissie, 2010). Dans cette optique, vu que nous voulons vérifier l'existence du lien explicatif entre la satisfaction des besoins des enseignants et leur motivation face à la réforme APC en contexte de développement professionnel continu, nous avons besoin des enseignants. Chaque enseignant des écoles primaires publiques francophones de l'arrondissement de Yaoundé 6^e peut nous donner les informations nécessaires.

Ainsi, les enseignants de ces 31 écoles primaires publiques francophones constituent notre population d'étude. Le choix des écoles francophones se justifie par leur taux de redoublement élevé. Selon le rapport d'analyse de l'année scolaire 2020/2021 le taux de redoublement du sous-système francophone (15,0%) est supérieur à celui du sous-système anglophone (3,9%) (MINEDUB, 2021). En plus, ces enseignants doivent avoir pris part à au moins une journée pédagogique ces 5 dernières années. Tout ceci nous semble une garantie de la qualité des données récoltées sur le terrain.

Selon la base de données de l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de yaoundé 6^e, cet arrondissement compte en 2020 31 écoles primaires publiques francophones situées dans les quartiers suivants : Biyem-assi accacia, Biyem-assi camp SIC, Etoug-ébé, Meleng, Mendong, Mvog-béti et Simbock, Chaque quartier regorge plusieurs groupes (2 à 7). Cette population est estimée à 364 enseignants et enseignantes repartis dans les écoles ainsi qu'il suit :

Tableau 2*Répartition de la population cible selon les écoles*

N°	ECOLE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	POURCENTAGE
1	EP BIYEM-ASSI 1Gr 1	12	3,30%
2	EP BIYEM-ASSI 1Gr 2	10	2,75%
3	EP BIYEM-ASSI 1Gr 3	9	2,47%
4	EP BIYEM-ASSI 1Gr 4	13	3,57%
5	EP BIYEM-ASSI SIC 1A	8	2,20%
6	EP BIYEM-ASSI SIC 1B	12	3,30%
7	EP BIYEM-ASSI SIC 2A	11	3,02%
8	EP BIYEM-ASSI SIC 2B	11	3,02%
9	EP CNRPH	13	3,57%
10	EP EBA	11	3,02%
11	EP ETOUG-EBE Gr 1	11	3,02%
12	EP ETOUG-EBE Gr 2	8	2,20%
13	EP GARDE PRESIDENTIELLE 1	21	3,30%
14	EP GARDE PRESIDENTIELLE 2	25	6,87%
15	EP GENDARMERIE NLE 1A	10	2,75%
16	EP GENDARMERIE NLE 1B	12	3,30%
17	EP GENDARMERIE NLE 2A	9	2,47%
18	EP GENDARMERIE NLE 2B	8	2,20%
19	EP MENDONG SIC 1 A1	14	3,85%
20	EP MENDONG SIC 1 A2	14	3,85%
21	EP MENDONG SIC 1 B	13	3,57%
22	EP MENDONG SIC 2A1	12	3,30%
23	EP MENDONG SIC 2 A2	12	3,30%
24	EP MENDONG SIC 2 B1	11	3,02%
25	EP MENDONG SIC 2 B2	11	3,02%
26	EP MENDONG 3	11	3,02%
27	EP MVOG BETSI 1	12	3,30%

28	EP MVOG BETSI 2A	11	3,02%
29	EP MVOG BETSI 2B	10	2,75%
30	EP SIMBOCK 1	10	2,75%
31	EP SIMBOCK 2	9	2,47%
TOTAL		364	100%

Source : Auteur, les données du terrain, décembre 2024

4.6. Technique d'échantillonnage et échantillon

L'échantillonnage est un processus scientifique par lequel l'expérimentateur choisit un certain nombre de sujets (individus) d'une population pour la représenter (Amin, 2005). Dans ce sens, l'échantillonnage aide à sélectionner les sujets auprès desquels le chercheur va collecter les données sur le terrain. Il s'agit donc du processus par lequel un chercheur constitue son échantillon d'étude. Il existe deux principales méthodes d'échantillonnage : la méthode dite probabiliste et celle dite non probabiliste. La première donne la même chance d'être sélectionné à tous les sujets alors que ce n'est pas le cas pour la deuxième.

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait recours à la méthode dite probabiliste pour donner la même chance à chaque participant d'être choisi. Parmi les méthodes probabilistes, nous utiliserons la technique d'échantillonnage en grappes qui consiste à regrouper la population en grappes ou groupes, puis sélectionner aléatoirement un certain nombre de grappes (les grappes ayant la chance d'être choisies) pour représenter la population. Angers (1992) considère une grappe comme un sous-ensemble non homogène de la population définie selon la proximité. Dans cette logique, les groupes formés par les enseignants de chaque école de la population de cette étude constituent les grappes. La sélection de notre échantillon va donc se faire par école, c'est-à-dire lorsqu'une école est tirée, tous les enseignants de cette école feront partir de l'échantillon. Nous procéderons de la manière suivante :

- ✓ les noms des trente une écoles (grappes) sont inscrits sur les petits bouts de papier bien pliés ;
- ✓ l'ensemble des bouts de papiers est mis dans un petit sac puis remué;
- ✓ certains bouts de papiers sont tirés au hasard et sans remise jusqu'à l'obtention d'un échantillon représentatif de toute la population.

Selon Thietard et al., (2014), « Déterminer la taille de l'échantillon revient en fait à estimer la taille minimale requise pour obtenir des résultats. C'est donc la taille qui permet

d'atteindre la précision ou le seuil de signification souhaités à des traitements quantitatifs ou à une crédibilité jugée suffisante pour les recherches qualitatives » (p.236).

Pour nous rassurer de la représentativité de notre échantillon, nous nous sommes référés à la technique de Krejcie et Morgan (1970) citée par Amin (2005 :454). Cette technique aide à extraire l'échantillon (S) représentatif d'une population d'étude donnée (N) selon le tableau suivant :

Tableau 3

Technique d'échantillonnage de Krejcie et Morgan (1970)

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1.200	291
15	14	230	144	1.300	297
20	19	240	148	1.400	302
25	24	250	152	1.500	306
30	28	260	155	1.600	310
35	32	270	159	1.700	313
40	36	280	162	1.800	317
45	40	290	165	1.900	320
50	44	300	169	2.000	322
55	48	320	175	2.200	327
60	52	340	181	2.400	331
65	56	360	186	2.600	335
70	59	380	191	2.800	338
75	63	400	196	3.000	341
80	66	420	201	3.500	346
85	70	440	205	4.000	351
90	73	460	210	4.500	354
95	76	480	214	5.000	357
100	80	500	217	6.000	361
110	86	550	226	7.000	364
120	92	600	234	8.000	367
130	97	650	242	9.000	368
140	103	700	248	10.000	370
150	108	750	254	15.000	375
160	113	800	260	20.000	377
170	118	850	265	30.000	379
180	123	900	269	40.000	380

190	127	950	274	50.000	381
200	132	1.000	278	75.000	382
210	136	1.100	285	100.000	384

Note. Technique d'échantillonnage de Krejcie et Morgan (1970). De *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. (p. 94). Par Fonkeng et al., 2014.

En référence à ce tableau de Krejcie et Morgan (1970), avec une population de 364 sujets, l'échantillon représentatif devrait être un minimum de **191 enseignants**.

La procédure d'échantillonnage décrite plus haut nous a permis d'obtenir un échantillon ayant les caractéristiques présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4

Répartition de l'échantillon selon les écoles

N°	ECOLE	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	POURCENTAGE (%)
1	EP BIYEM-ASSI SIC 1A	8	3,98
2	EP BIYEM-ASSI SIC 1 Gr3	9	4,48
3	EP BIYEM-ASSI SIC 1B	12	5,97
4	EP ETOUG-EBE Gr 2	8	3,98
5	EP BIYEM-ASSI 1 Gr 1	12	5,97
6	EP MENDONG SIC 2A 2	12	5,97
7	EP MENDONG SIC 1A 1	14	6,97
8	EP MENDONG SIC 1B	13	6,47
9	EP GARDE PRESIDENTIELLE 2	25	12,44
10	EP BIYAM-ASSI 1 Gr 2	10	4,98

11	EP GENDAMERIE NLE 2 A	9	4,48
12	EP BIYEM-ASSI 1 Gr 4	13	6,47
13	EP GENDARMERIE NLE 1B	12	5,97
14	EP MVOG BETSI 1	12	5,97
15	EP SIMBOCK 2	9	4,48
16	EP MENDONG SIC 2 B 3	11	5,47
17	EP MENDONG SIC 2 A 1	12	5,97
TOTAL		201	100%

4.7. Description de l'échantillon de l'étude

Notre échantillon est constitué de 194 enseignants. Les tableaux ci-après présentent leur répartition selon le genre, l'âge, l'expérience professionnelle, le niveau tenu et l'ethnie.

Tableau 5

répartition des répondants selon le genre

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Féminin	166	85,6	86,0	86,0
	Masculin	27	13,9	14,0	100,0
	Total	193	99,5	100,0	
Manquant	Système	1	,5		
Total		194	100,0		

L'analyse de ce tableau nous donne de relever que : la majorité des participants (soit 85.6%) sont de sexe féminin, 13.9% sont de sexe masculin et seulement 0.5% soit 1 participant n'a pas précisé de quel sexe il est.

Tableau 6

Répartition des répondants selon l'âge

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	25-35 ans	30	15,5	15,5	15,5
	35-45 ans	77	39,7	39,7	55,2
	Moins de 25 ans	3	1,5	1,5	56,7
	Plus de 45 ans	84	43,3	43,3	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

L'analyse de ce tableau permet de relever que 3 (1,5%) participants ont moins de 25 ans, 30 (15,5%) participants ont entre 25 et 35 ans, 77 (39,7%) parmi eux ont un âge compris entre 35 et 45 ans, et 84(43%) ont plus de 45ans.

Tableau 7

répartition des répondants selon l'expérience professionnelle

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	Moins de 5 ans	20	10,3	10,3	10,3
	5-20 ans	138	71,1	71,1	81,4
	Plus de 20 ans	36	18,6	18,6	100,0
	Total	194	100,0	100,0	

L'analyse de ce tableau permet de relever que 20 (10,3%) participants ont une expérience professionnelle de moins de 5 ans, 138 (71,1%) parmi eux ont une expérience comprise entre 5 et 20 ans et 36 (18,6%) ont plus de 20 ans d'expérience.

Tableau 8*Répartition des répondants selon le sexe le niveau tenu*

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 0	3	1,5	1,5	1,5
Niveau 1	65	33,5	33,5	35,1
Niveau 2	62	32,0	32,0	67,0
Niveau 3	64	33,0	33,0	100,0
Total	194	100,0	100,0	

L'analyse de ce tableau permet de relever que 65 (33,5%) participants tiennent le niveau 1, 62 (32%) parmi tiennent le niveau 2 et 64 (33%) tiennent le niveau 3.

Tableau 9*Répartition des répondants selon le sexe l'ethnie*

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	2	1,0	1,0	1,0
0	1	,5	,5	1,5
Bakossi	1	,5	,5	2,1
Bakoum	1	,5	,5	2,6
Bakwere	1	,5	,5	3,1
Bamiléké	98	50,5	50,5	53,6
Bamoun	3	1,5	1,5	55,2
Bantou	1	,5	,5	55,7
Bassa	9	4,6	4,6	60,3
Bmoun	1	,5	,5	60,8
Douala	1	,5	,5	61,3
Fang beti	57	29,4	29,4	90,7
Gbaya	1	,5	,5	91,2
Maka	4	2,1	2,1	93,3
Massa	1	,5	,5	93,8

Mbo	2	1,0	1,0	94,8
Moundang	1	,5	,5	95,4
Mousgoum	1	,5	,5	95,9
Tikar	6	3,1	3,1	99,0
Yambassa	2	1,0	1,0	100,0
Total	194	100,0	100,0	

L'analyse de ce tableau permet de relever que 98 (50,5%) participants sont Bamiléké, 57 (29,4%) parmi eux sont de Fang bété, 9 (4,6%) sont Bassa, 6(3,1%) sont Tikar, 4 (2,1%) sont Maka, 3 (1,5%) sont Bamoun, 2 (1%) sont Mbo, 2 (1%) autre Yambassa et les 10 autres ont des ethnies différentes (Bakossi, Bakoum, Bakwere, Bantou...)

4.8. Présentation de l'instrument de collecte de données

La présente étude s'inscrit dans une perspective quantitative avec pour méthode l'enquête. L'instrument le plus approprié pour la collecte des données est le questionnaire. En effet, Angers (1992) le définit comme une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès des individus et qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et des comparaisons chiffrées. C'est sur cette base que nous avons monté le questionnaire de l'étude.

Pour mesurer la variable indépendante (VI) de cette étude, nous avons utilisé l'échelle de Gagné 2011 sur la satisfaction des besoins fondamentaux. Cette échelle est constituée de trois sous échelles. La consistance interne obtenue étant de : 0, 0,60 pour la dimension du sentiment d'autonomie, 0,70 pour le sentiment de compétence et 0,73 pour le sentiment d'appartenance sociale. En sciences sociales, la valeur minimale attendue pour le coefficient alpha est de 0,60 (Garson, 2011). Pour mesurer la variable dépendante (VD), nous avons mobilisé l'échelle de Gagné et Forest (2008) sur la motivation intrinsèque (4 items ; $\alpha=0.79$).

La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire composé de quatorze questions fermées. Le questionnaire était divisé en trois sessions. La première session est constituée de cinq questions qui permettent de recueillir des informations précises sur l'identification du sujet, comme le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience.

Dans la deuxième session, les participants ont répondu à la sous-échelle à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre entrées allant de 1(tout à fait en désaccord) à 4(tout à fait en accord).

Quatre sous échelles ont donc été utilisées afin de mesurer la VI. Le sentiment d'autonomie a été mesuré à partir de quatre items (exemple : « j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation sur la réforme APC »). Le sentiment de compétence a été mesuré à partir de cinq items (exemple : « j'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles »). Le sentiment d'appartenance a été mesuré à partir de cinq items (exemple : « au cours des activités de formation, les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient »).

Enfin, la troisième session est constituée d'une échelle à répondre à l'aide d'une échelle du type likert à 6 entrées allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord). Cette échelle a permis de mesurer la motivation interne à partir de trois items (exemple : « je fais ce travail parce que j'ai beaucoup de plaisir dans ce travail »

4.9. La pré-enquête

Pour Ghiglione et Matalon (1978) (cité dans Soh, 2015), la pré-enquête désigne une série de vérifications empirique ayant pour but de s'assurer que le questionnaire est bien applicable. Dans ce sens, la pré-enquête permet au chercheur de vérifier si le questionnaire conçu lui permet effectivement de récolter les informations dont il a besoin. Ainsi, il pourra faire des reformulations, des ajouts ou des suppressions en cas de besoin.

Pendant cette étape, nous avons invité les enseignants volontaires à remplir notre questionnaire. C'est ainsi que nous avons passé le questionnaire à une vingtaine d'enseignants des écoles privées de Yaoundé 6. Leurs remarques et leurs façons de remplir le questionnaire nous ont permis d'améliorer le questionnaire. Nous avons par exemple reformulé certaines questions. Nous avons également changé la taille de la police pour qu'il paraisse plus petit.

4.10. Le déroulement de l'enquête.

Il existe plusieurs modes de passation du questionnaire : par poste, par téléphone ou internet ou en présentiel (Angers, 1992). Nous avons choisi les modes d'administration du questionnaire en présentiel et par internet car l'accès aux enseignants en fin d'année scolaire n'est pas toujours très facile. Elle s'est déroulée dans les écoles sélectionnées (échantillon) du 3 mai 2023 au 7 juin et du 11 au 29 septembre 2023.

A cette phase, nous avons bénéficié de l'accompagnement de l'inspecteur de l'arrondissement de Yaoundé 6 et la collaboration des enseignants en passant par les directeurs

d'écoles. Une fois rendu dans l'enceinte d'un établissement échantillonné, nous présentons l'autorisation de l'inspecteur et expliquons brièvement l'objet de notre recherche au Directeur. Ce dernier nous donne son accord verbal et / ou écrit pour nous faciliter l'accès dans les salles de classe. Une fois devant l'enseignant, nous lui remettons un questionnaire. Pour récupérer le questionnaire remis, soit nous patientons pour le remplir, soit nous obtenons un RDV à la convenance des enseignants.

L'objectif pour nous ici était de donner et de récupérer le maximum de questionnaire si non tout l'ensemble.

Cette collecte de données ne s'est pas faite sans difficultés majeures.

4.11. Difficultés rencontrées

Comme difficultés rencontrées, nous avons fait face entre autres :

- L'indisponibilité régulière de certains directeurs d'écoles à leur poste. Ce qui nous a obligés à faire plusieurs tours dans le même établissement ;
- Les multiples RDV non honorés par certains enseignants. Dans les classes de plus de deux enseignants par exemple, il était difficile de rencontrer les mêmes enseignants deux jours successifs.
- La réticence de certains enseignants à remplir le questionnaire ; particulièrement ceux du CM2. Pour eux, le CM2 est une classe d'examens et les programmes sont suffisamment vastes.
- Certains questionnaires étaient oubliés à la maison. Il fallait donc fournir à nouveau les questionnaires pour avoir les données escomptées.

Malgré ces difficultés, après avoir collecté les données, nous nous sommes retrouvés avec 194 questionnaires bien remplis. C'est donc avec ces questionnaires que nous avons fait nos analyses.

3.11. Techniques d'analyse des données

Il existe une panoplie d'outils d'analyse de données en sciences sociales et humaines. Le choix d'une technique n'est donc pas fortuit, mais dépend de l'objectif visé par l'étude car on distingue entre autres le Khi-deux, le t de Student, Z test, L'ANOVA, le coefficient de corrélation (Nguimgou, 2010).

Selon Amin (2005), l'analyse corrélacionnelle est une technique statistique qui permet au chercheur de mesurer et de décrire la relation entre deux variables X et Y. Ceci dit, ce type d'analyse est réservé pour les études qui visent à vérifier l'existence des liens entre deux variables.

Notre recherche s'inscrit dans la perspective corrélacionnelle car elle vise à vérifier les liens explicatifs qui peuvent exister entre deux variables quantitatives : la satisfaction des besoins des enseignants et leur motivation. En adéquation avec l'idée d'Amin (2005) et partant de l'objectif principal de cette étude qui est d'étudier le lien entre les deux variables suscitées (satisfaction des besoins des enseignants et motivation), l'outil statistique approprié est l'analyse de régression linéaire simple.

Le signe du coefficient de corrélation R de Bravais-Pearson, dont sa valeur est comprise entre -1 et 1, permet aussi de donner un sens à la relation qui pourrait exister entre deux variables (Tchiaga, 2013). Ainsi, si la valeur de r est positive, les deux variables évoluent dans le même sens. Cela signifie que l'augmentation (ou la diminution) des valeurs d'une variable entraîne simultanément l'augmentation (ou la diminution) des valeurs de l'autre variable. Si la valeur de R est plutôt négative, les deux variables évoluent dans le sens contraire, c'est-à-dire que l'augmentation (ou la diminution) des valeurs de l'une entraîne la diminution (ou l'augmentation) des valeurs de l'autre. La valeur de r est plus proche de 1 ou de -1 si la relation entre les variables est forte et plus proche de 0 lorsque cette relation est plutôt faible. Il y a absence de corrélation lorsque la valeur de r est égale à 0 et la relation est parfaite entre les variables lorsque R est égale à 1 ou à -1.

D'après Mialaret (1983), le seuil de signification ou erreur probable noté α (alpha) permet de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise de décision au cours d'une recherche scientifique. Pour notre étude, nous choisissons la marge d'erreur recommandée en sciences sociales qui est $\alpha=5\%$. Cette marge d'erreur veut simplement dire que nous avons 95% de chance de ne pas nous tromper dans la prise de décision ou encore 5% de chance de nous tromper.

4.12. Les variables, leurs modalités et indicateurs

Tableau 10

Tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs de l'hypothèse générale

Hypothèse	Variables	Modalités	Indicateurs de la modalité	Indices
HG : la satisfaction des besoins des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC es contexte de développement continu	La satisfaction des besoins des enseignants	La satisfaction du besoin d'autonomie	La possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation sur le réforme APC	Tout à fait en désaccord En désaccord En accord
			La possibilité de donner mon avis sur les activités de formation sur la réforme APC	Tout à fait en accord
			La participation à l'élaboration des activités de formation	
		La satisfaction du besoin de compétence	Le sentiment de bien développer mes compétences	Tout à fait en désaccord En désaccord
			Se sentir très compétent	En accord
			Beaucoup de possibilité de montrer ce dont je suis capable	Tout à fait en accord
		La satisfaction du besoin d'appartenance sociale	Beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis	Tout à fait en désaccord En désaccord
			Se sentir à l'aise dans mes relation avec collègues et l'animateur.	En accord
			Se sentir écoutée par mes collègues et l'animateur	Tout à fait en accord
	Motivation des enseignants	Niveau de motivation intrinsèque	Faire le travail parce qu'on a beaucoup de plaisir dans ce travail	Tout à fait en désaccord Assez fortement en désaccord
			Faire le travail parce qu'on a s'amuse à le faire	En désaccord En accord
			Faire le travail pour les moments de plaisir que ce travail nous apporte.	Assez fortement en accord Tout à fait en accord

Source: L'auteur, 2022.

CHAPITRE 5 : ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette partie de notre travail il sera question pour nous de procéder à la vérification de nos hypothèses au moyen de la statistique inférentielle précédée d'une analyse descriptive des données, puis de discuter les résultats à la lumière des études précédemment faites afin de proposer d'autres pistes de recherches dans le même champ de la motivation des enseignants ou encore de la satisfaction des besoins.

5.1. Analyse descriptive des résultats

L'analyse descriptive a pour but de résumer les données recueillies sur le terrain afin de leur donner une physionomie qui facilite leur lecture (Tchiaga, 2013). Nous nous attèlerons ainsi à résumer les questions en fonction des différents besoins psychologiques (besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale) et de la pertinence des activités de formation que nous sommes en train d'étudier. Nous nous limiterons à la moyenne qui permet de voir le score centrale autour duquel se regroupent les autres scores, le mode qui est la valeur la plus représenté d'une variable et l'écart type qui permet quant à lui de mesurer le degré d'homogénéité de la distribution étudiée.

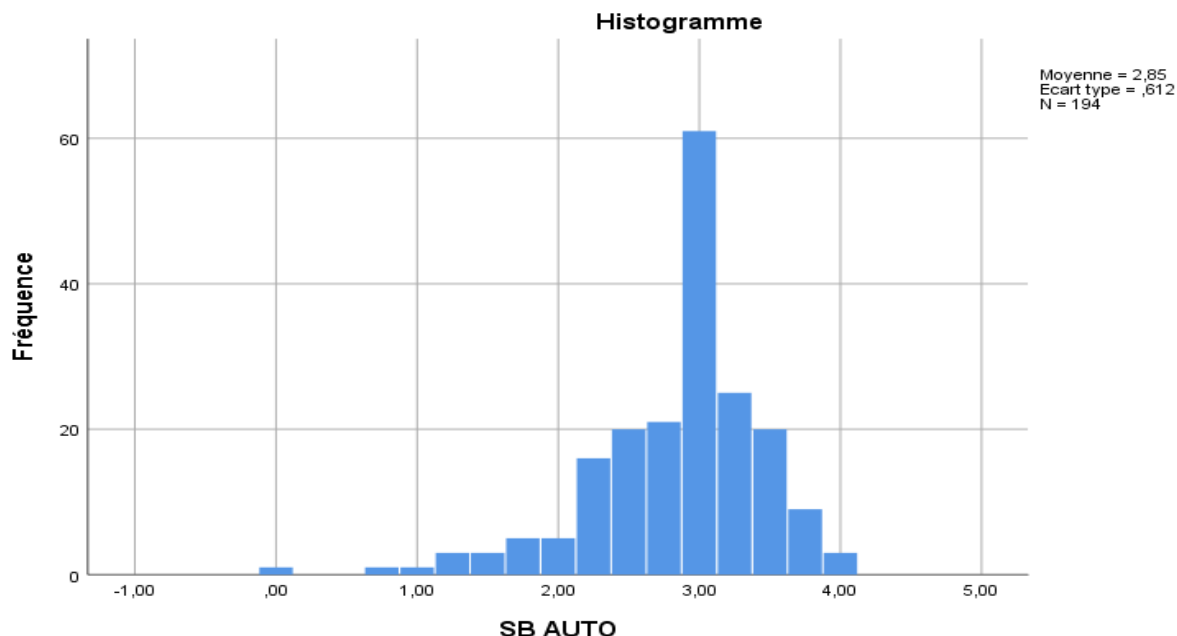
Tableau 11

Satisfaction du besoin d'autonomie chez les participants

N	Valide	194
	Manquant	0
Moyenne		2,8479
Mode		3,00
Ecart type		,61190
Kurtosis		2,825
Erreur standard de Kurtosis		,347

Il apparait dans ce tableau que le niveau moyen de satisfaction du besoin d'autonomie des répondants (2,85) est légèrement inférieur à la moyenne théorique d'une échelle de Likert à cinq niveaux (3). Ce qui montre que le score moyen exprimé est légèrement faible. Toutefois,

le mode étant 3, on remarque que la plupart des répondants estiment être suffisamment autonome dans l'exécution de leur tâche. La valeur de l'écart-type (0,61) est faible et traduit une forte concentration des scores des répondants autour de la valeur moyenne, comme on peut le remarquer dans la figure suivante.



L'histogramme ci-contre permet de relever que le mode de la distribution des scores exprimant le niveau de satisfaction du besoin d'autonomie est la valeur « 3 », avec des observations symétriques et fortement concentrées autour de la valeur centrale. Ce qui traduit une normalité de la distribution (Kurtosis = 2,83).

Tableau 12

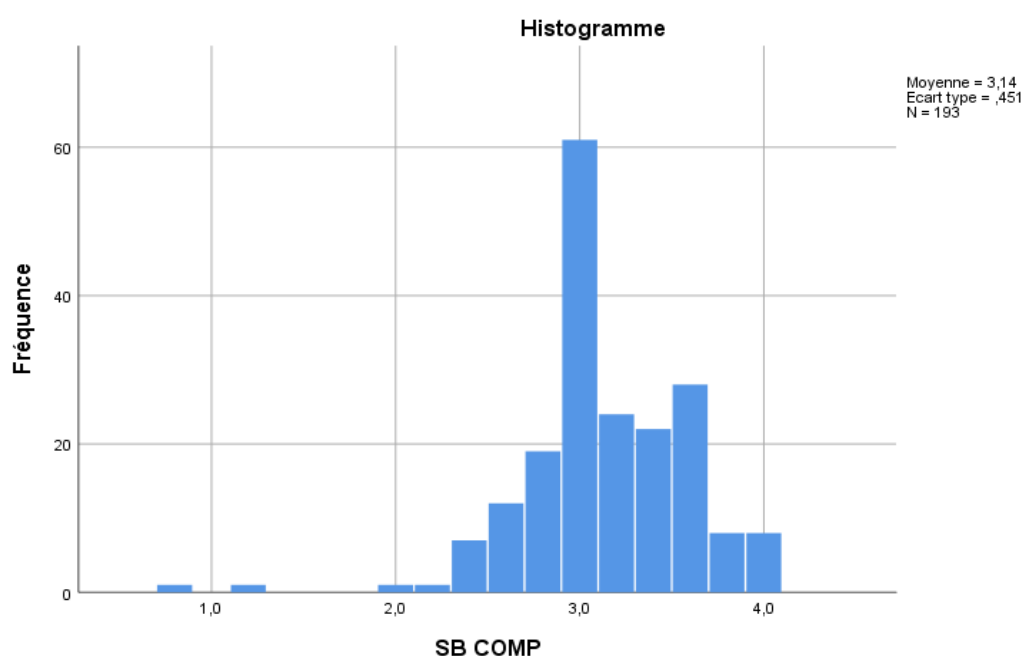
Satisfaction du besoin de compétence chez les participants

N	Valide	193
	Manquant	1
Moyenne		3,136
Mode		3,0
Ecart type		,4509
Kurtosis		4,356
Erreur standard de Kurtosis		,348

Il ressort de l'analyse de ce tableau que le niveau moyen de satisfaction du besoin de compétence chez les répondants (3,14) est légèrement supérieur à la moyenne théorique d'une échelle de Likert à cinq niveaux (3). Ce qui montre que le score moyen exprimé est légèrement élevé. En plus, le mode étant 3, on remarque que la plupart des répondants estiment être suffisamment compétent dans l'exécution de leur tâche. La valeur de l'écart-type (0,45) est également faible et traduit une forte concentration des scores des répondants autour de la valeur modale, comme on peut le remarquer dans la figure suivante.

Figure 6

Histogramme de la satisfaction des besoins

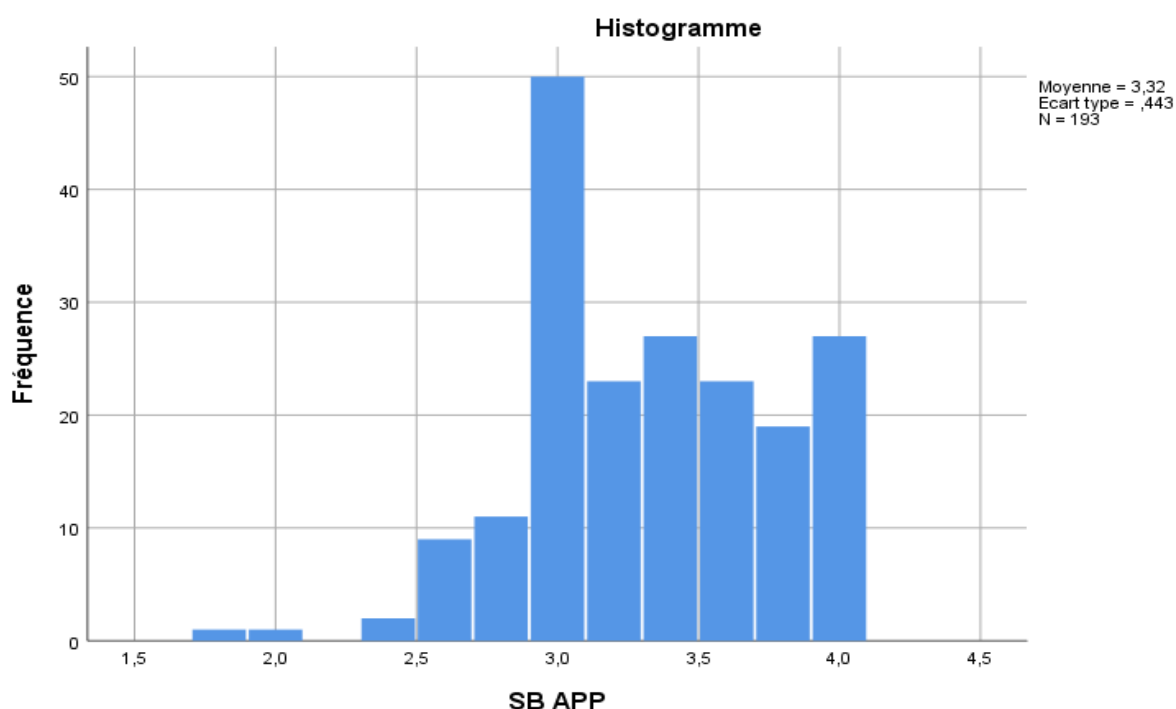


L'histogramme des données permet de relever que le mode de la distribution des scores exprimant le niveau de satisfaction du besoin de compétence est la valeur « 3 », avec les observations fortement concentrées autour de cette valeur centrale. On note cependant une asymétrie dans la distribution avec des scores fortement concentrés sur la droite de la figure.

Tableau 13*Satisfaction du besoin d'appartenance chez les participants*

N	Valide	193
	Manquant	1
Moyenne		3,322
Mode		3,0
Ecart type		,4430
Kurtosis		-,185
Erreur standard de Kurtosis		,348

Ce tableau révèle que le niveau moyen de satisfaction du besoin d'appartenance des répondants (3,32) est légèrement supérieur à la moyenne théorique d'une échelle de Likert à cinq niveaux (3). Ce qui montre que le score moyen exprimé est légèrement élevé. En plus, le mode étant 3, on remarque que la plupart des répondants estiment être suffisamment autonome dans l'exécution de leur tâche. La valeur de l'écart-type (0,44) est faible et traduit une forte concentration des scores des répondants autour de la valeur moyenne, comme on peut le remarquer dans la figure suivante.

Figure 7 : Histogramme de la satisfaction des besoins d'appartenance

L'analyse de l'histogramme ci-contre permet de relever que le mode de la distribution des scores exprimant le niveau de satisfaction du besoin d'appartenance est la valeur « 3 », avec des observations fortement concentrées autour de la valeur centrale. Toutefois, on remarque que la distribution est légèrement asymétrique avec une proportion importante des observations situées à droite de la valeur centrale.

Tableau 14

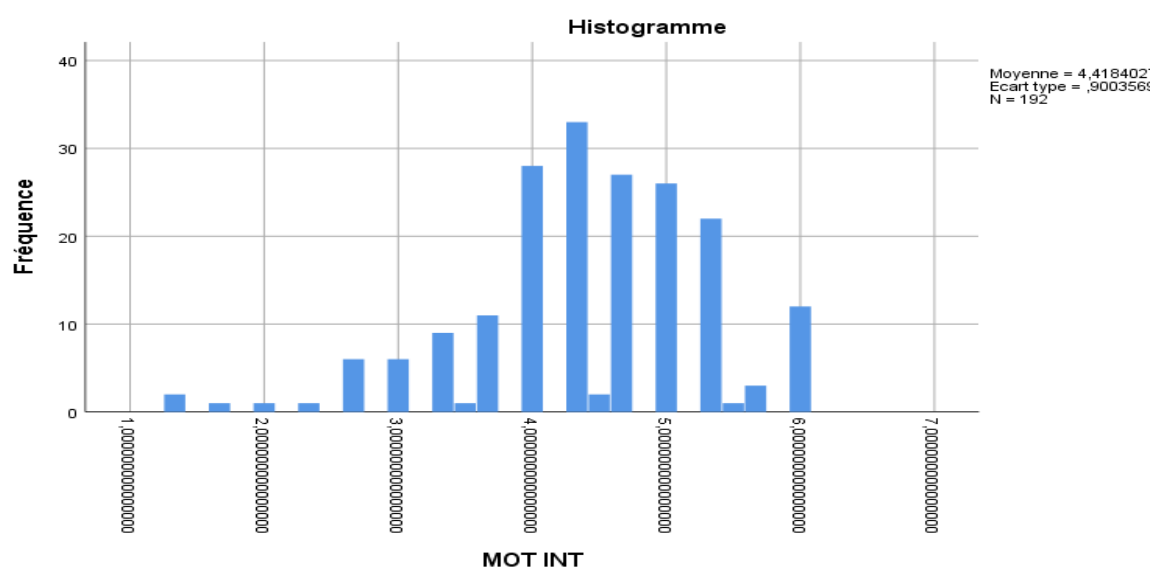
Distribution de la motivation Intrinsèque

N	Valide	192
	Manquant	2
Moyenne		4,418
Mode		4,333
Ecart type		,9003
Kurtosis		,999
Erreur standard de Kurtosis		,349

Il ressort de ce tableau que le niveau moyen de motivation intrinsèque des répondants (4,42) est supérieur à la moyenne théorique d'une échelle de Likert à six niveaux (3,5). Ce qui montre que le score moyen exprimé est élevé. En plus, le mode étant 4,33, on remarque que la plupart des répondants estiment être suffisamment motivés intrinsèquement dans l'exécution de leur tâche. La valeur de l'écart-type (0,90) est faible et traduit une forte concentration des scores des répondants autour de la valeur moyenne, comme on peut le remarquer dans la figure suivante.

Figure 8

Histogramme de l'intention



L'histogramme ci-contre permet de constater que le mode de la distribution des scores exprimant le niveau de motivation intrinsèque est la valeur « 4,33 », avec les observations fortement concentrées à droite de la valeur centrale. Ce qui traduit une assymetrie de la distribution (Kurtosis = 1).

5.2. Etude de la relation entre les variables de l'étude

La matrice de corrélation ci-dessous présente dans chacune de ses cellules le lien entre les variables de l'étude, lorsqu'elles sont prises deux à deux. Chaque cellule de la matrice de corrélation contient une valeur comprise entre [-1 ; +1]. En effet, plus la valeur absolue du coefficient de corrélation est importante, plus la relation entre les deux variables est forte. Ainsi, dans cette matrice de corrélation, les corrélations significatives sont marquées à une probabilité critique (p-value) inférieure à 0,05.

Tableau 15

Matrice de corrélation

		SB AUTO	SB COMP	SB APP	MOT INT
SB AUTO	Corrélation de Pearson				
	Sig. (bilatérale)				
SB COMP	Corrélation de Pearson	,286**			
	Sig. (bilatérale)	,000			
SB APP	Corrélation de Pearson	,195**	,490**		
	Sig. (bilatérale)	,007	,000		
MOT INT	Corrélation de Pearson	,161*	,192**	,169*	
	Sig. (bilatérale)	,026	,007	,019	

Il ressort de cette matrice, l'existence d'un lien direct et significatif entre la motivation intrinsèque et la satisfaction des besoins d'autonomie ($r = .161$, $p = .026$), la satisfaction des besoins de compétence ($r = .192$; $p = .007$) et la satisfaction des besoins d'appartenance ($r = .169$; $p = .019$). Ces résultats permettent de relever que la VI (satisfaction des besoins) est significativement liée à la VD (motivation intrinsèque). Par ailleurs, il apparaît que les différentes dimensions de la VI sont significativement liées.

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3,993	1	3,993	5,030	,026 ^b
	de Student	150,840	190	,794		
	Total	154,833	191			
a. Variable dépendante : MOT INT						
b. Prédicteurs : (Constante), SB AUTO						

Le test d'ANOVA du tableau ci-contre atteste la validité de ce modèle de régression. Ce modèle valide ainsi le sentiment de satisfaction des besoins d'autonomie comme étant un prédicteur de la motivation intrinsèque au travail chez les enseignants ($F= 5,030$; $p=.026$).

Tableau 18

Coefficient de détermination de HR1

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,161 ^a	,026	,021	,891006417581483
a. Prédicteurs : (Constante), SB AUTO				

Enfin, la valeur du coefficient de détermination associé au test est bien significative ($R^2 = .026$). Ainsi, la proportion de la variance des scores de la VD (motivation intrinsèque) expliquée par la VI (sentiment de satisfaction du besoin d'autonomie) est de 2,6%. Ce résultat va dans le sens de nos attentes et confirme l'hypothèse HR1.

5.3.2. Vérification HR2

Le but de cette analyse est de montrer que la satisfaction du besoin de compétence détermine la motivation intrinsèque des travailleurs. Il est attendu que les enseignants qui se sentent compétents dans l'exercice de leur profession se montrent plus motivés intrinsèquement que les autres. Ainsi la synthèse de l'analyse de régression implémentée est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19

Analyse de régression sur HR2

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta	
1	(Constante)	3,214	,450		,000
	SB COMP	,384	,142	,192	,007
a. Variable dépendante : MOT INT					

Il ressort de ce tableau que la satisfaction du besoin de compétence prédit la motivation intrinsèque chez les enseignants ($\beta = ,384$; $t = 2,703$, $p = ,007$). Ce résultat permet de souligner qu'un enseignant va exprimer une forte motivation intrinsèque lorsqu'il aura le sentiment que son besoin de compétence est satisfait dans le cadre de l'exercice de sa profession.

Tableau 20

Test d'ANOVA lié à HR2

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	5,735	1	5,735	7,308	,007 ^b
	de Student	149,098	190	,785		
	Total	154,833	191			
a. Variable dépendante : MOT INT						
b. Prédicteurs : (Constante), SB COMP						

Le test d'ANOVA associé au test du coefficient de régression atteste de la validité de ce modèle de régression. Ce modèle valide ainsi le sentiment de satisfaction du besoin de compétence comme étant un prédicteur de la motivation au travail chez les enseignants ($F = 7,308$; $p = ,007$).

Tableau 21

Coefficient de détermination de HR2

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,192 ^a	,037	,032	,885846929615936
a. Prédicteurs : (Constante), SB COMP				

Enfin, la valeur du coefficient de détermination associé au test de régression est bien significative ($R^2 = ,037$). Ainsi, la proportion de la variance de des scores de notre VD (motivation intrinsèque) expliquée par la VI (sentiment de satisfaction du besoin de compétence) est de 3,7%. Ce résultat suit de nos attentes et confirme l'hypothèse HR2.

5.3.3. Vérification de HR3

Le but de l'analyse implémentée ici est de montrer que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale exerce une influence sur la motivation intrinsèque des travailleurs. Il est ainsi attendu que les enseignants qui s'estime appartenir à un groupe social dynamique dans l'exercice de leur profession se montrent plus motivés intrinsèquement que les autres. La synthèse de l'analyse de régression implémentée est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 22

Analyse de régression sur HR3

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	3,271	,488		6,700	,000
	SB APP	,346	,146	,169	2,370	,019
a. Variable dépendante : MOT INT						

Il ressort de ce tableau que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale prédit la motivation intrinsèque chez les enseignants ($\beta = ,346$; $t = 2,370$, $p = ,019$). Ce résultat permet de souligner qu'un enseignant va exprimer une forte motivation intrinsèque lorsqu'il aura le sentiment que son besoin d'appartenance sociale est satisfait dans le cadre de l'exercice de sa profession.

Tableau 23

Test d'ANOVA lié à HR3

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	4,444	1	4,444	5,615	,019 ^b
	de Student	150,388	190	,792		
	Total	154,833	191			
a. Variable dépendante : MOT INT						
b. Prédicteurs : (Constante), SB APP						

Le test d'ANOVA du tableau ci-après permet de relever que notre modèle de régression est valide. Ce modèle valide ainsi le sentiment de satisfaction du besoin d'appartenance sociale comme étant un prédicteur de la motivation intrinsèque chez les enseignants ($F = 5,615$; $p = ,019$).

Tableau 24*Coefficient de détermination de HR3*

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,169 ^a	,029	,024	,889672535298624
a. Prédicteurs : (Constante), SB APP				

Enfin, la valeur du coefficient de détermination associé au test est bien significative ($R^2 = .029$). Ainsi, la proportion de la variance de notre VD (motivation intrinsèque) expliquée par la VI (sentiment de satisfaction du besoin d'appartenance sociale) est de 2,9%. Ce résultat va dans le sens de nos attentes et confirme l'hypothèse HR3.

5.4. Synthèse sur l'hypothèse générale

L'objectif principal de cette étude est d'étudier l'effet de la satisfaction des besoins des enseignants sur leur motivation à l'appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6. A partir de cet objectif, nous avons formulé une hypothèse générale qui s'énonce comme suit : la satisfaction des besoins des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé

L'analyse de régression implémentée a permis d'obtenir les résultats synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau 25*Décision sur l'hypothèse générale*

Hypothèses	Statistiques	Décision
HR1	($\beta = .238$; $t = 2,243$, $p = .026$)	confirmée
HR2	($\beta = ,384$; $t = 2,703$, $p = ,007$)	confirmée
HR3	($\beta = ,346$; $t = 2,370$, $p = ,019$)	confirmée
HG	Toutes les HR validée	confirmée

Les trois hypothèses opérationnelles testées dans cette étude ont été confirmées. Ce qui amène à confirmer l'hypothèse générale de cette étude.

5.5. Application de la théorie de l'autodétermination à la compréhension de la motivation des enseignants

Dans cette partie de notre travail, L'essentiel est de montrer, comment comprendre les résultats de cette étude à partir de la théorie principale qui nous a guidés jusqu'ici. En effet, toute la problématique soulevée a été inscrite dans le cadre conceptuel ou théorique élaboré par Décı et Ryan (2000), l'autodétermination, ayant servi de ligne directrice à cette recherche.

Cette théorie met l'accent sur le bien-être et la détermination qu'a un individu qui a le sentiment que ses besoins fondamentaux (psychologiques) sont satisfaits. Il s'agit des besoins d'autonomie, de compétences et d'appartenance sociale. Selon les résultats de cette étude et en adéquation avec la pensée de Décı et Ryan (Idem), plus les besoins sont satisfaits, mieux l'individu régule ses efforts et les redouble devant les difficultés à l'approche pour atteindre les résultats escomptés. Il aborde les difficultés liées à l'innovation comme des défis à relever et non comme une mission impossible, ce qui augmente considérablement l'intérêt qu'il y trouve.

Autrement dit, la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétences et d'appartenance sociale d'un enseignant l'oblige à faire tout ce qui est à son pouvoir pour mettre en pratique l'APC. L'enseignant est donc déterminé à s'auto former, à persévérer devant les difficultés en fabriquant par exemple son matériel didactique ou encore en posant des questions à toute personne pouvant lui apporter de l'aide dans son enseignement. Avec tous ces efforts multipliés, il est motivé et finit par appliquer aisément l'APC.

C'est au début des années 1970 qu'Edward Deci et Richard Ryan ont développé cette théorie à l'université de Rochester. Leur but était de comprendre les motivations qui poussent les individus à s'engager dans différentes activités, d'expliquer comment les motivations autonomes et contrôlées pouvaient être liées au bien-être et à la santé psychologique. La théorie suggère que les gens sont motivés par leur besoin de se développer et de s'épanouir.

Chemin faisant, Décı et Ryan cité par Ramsi Karsenti (2016) avec la théorie de l'autodétermination, précisent que les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction dans l'apprentissage des contenus intéressants et pertinents.

Dans cette optique, nous avons considéré trois besoins fondamentaux dans l'étude de l'influence des besoins fondamentaux sur la motivation des enseignants : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence. Les résultats obtenus à la fin de cette étude renforcent la position théorique que nous avons adoptée pour l'explication du problème de motivation qui est au cœur de ce travail de recherche.

En effet, la satisfaction du besoin d'autonomie caractérisée par la participation aux choix des activités, la responsabilité et l'accès à l'information a prédit la motivation des enseignants

à 2,6%. Ces résultats statistiques nous ont ainsi permis de conclure que plus les enseignants se sentent autonomes, plus ils sont motivés à appliquer l'APC. Cependant, le besoin d'autonomie constitue ainsi selon nos résultats la source la moins influente de la motivation des enseignants. Les résultats nous ont également permis de conclure la satisfaction du besoin de compétence caractérisée par la confiance, la reconnaissance et l'accomplissement la capacité relever les défis, a prédit la motivation à 3,7%. Pour ce qui est de la satisfaction du besoin d'appartenance sociale, il est marqué par les liens affectifs, des interactions positives, une bonne collaboration et une rupture de l'isolement (interdépendance) et a prédit la motivation des enseignants à 2,9%.

Par ailleurs, les résultats de cette étude révèle la pertinence des activités de formation a prédit la motivation des enseignants à 12,7%. Ce résultat nous permet de conclure que plus les activités de formation sont pertinentes, plus les enseignants sont motivés à appliquer l'APC. La pertinence des activités de formation constitue ainsi selon nos résultats la source la plus influente de la motivation des enseignants. Ainsi, nous pouvons dire avec une marge d'erreur de 5% que plus les besoins des enseignants sont satisfaits, plus leur motivation est forte.

Au regard donc des résultats, la théorie de l'autodétermination reste prééminente dans l'explication du problème que pose cette étude ; à savoir, la non prise en compte des besoins fondamentaux des enseignants pour leur motivation à appliquer l'APC.

On comprend donc que la question de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel nécessite bien évidemment la prise en compte des besoins fondamentaux (psychologiques) et la pertinence des activités de formation. Cependant, vu le caractère imparfait d'une recherche scientifique, ces résultats méritent d'être discuté.

5.6. Discussions et perspectives

Il est question dans cette partie de confronter les résultats obtenus dans cette étude avec ceux de nos prédécesseurs chercheurs et d'ouvrir quelques pistes de recherches ultérieures.

5.6.1. Discussions des résultats.

La question de départ sur laquelle a reposé cette étude est la suivante : la satisfaction des besoins fondamentaux des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de formation continue dans les écoles publiques de Yaoundé 6 ? Les résultats obtenus étaient axés sur la pertinence des activités de formation et les besoins psychologiques à savoir : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Ces résultats méritent d'être discutés suivant chacun hypothèse.

- **Hypothèse de recherche 1 (HR1)**

Dans le cadre de l'hypothèse de recherche numéro 1, notre résultat a permis de relever que la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants influence leur motivation intrinsèque dans l'exercice de leur profession.

Ce résultat va dans le même sens des travaux réalisés par Rasmi et Karsenti (2016) qui montraient que le soutien à l'autonomie, à l'accomplissement et à l'appartenance sociale, de même que la pertinence des activités de formation sont comme déterminants principaux de la motivation dans le développement professionnel des enseignants.

Cependant, nos résultats montrent que le besoin d'autonomie constitue la source la moins influente de la motivation des enseignants. Or d'après la théorie de l'autodétermination, c'est la satisfaction du besoin d'autonomie qui permet la régulation du comportement par le soi. « De ce fait, étymologiquement, il [le besoin d'autonomie] favorise l'autorégulation. Il a donc un statut spécial parmi les trois besoins car c'est par l'autorégulation que les deux autres besoins peuvent être pleinement satisfaits. Il contribue à internaliser le besoin de compétence car les individus se sentent pleinement compétent seulement dans les activités qu'ils ont initiées volontairement » (Tessier, 2023, p. 10).

Ce résultat semble donc ne pas être en adéquation avec cette théorie. Néanmoins, au regard de la théorie des besoins de Maslow qui nous fait comprendre que les besoins supérieurs de la pyramide ne peuvent être comblés que si ceux des niveaux inférieurs sont satisfaits. On peut se demander si les enseignants n'ont pas plus besoin de voir leurs besoins de niveau inférieur satisfaits avant de penser à ceux du niveau supérieur. Selon le tableau 7, on constate donc que les enseignants qui débutent dans l'enseignement éprouvent un plus fort sentiment de satisfaction des besoins que les enseignants qui ont plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement. Comme ce sentiment est relié à l'autonomie au travail, les débutants dans l'enseignement apprécient fortement cette caractéristique de l'emploi d'enseignant. Il se peut également que ce résultat puisse s'expliquer par le fait que les débutants arrivent dans l'enseignement « tout feu, tout flamme » tandis que les enseignants qui ont plusieurs années d'expérience dans l'enseignement éprouvent peut-être un certain désillusionnement.

- **Hypothèse de recherche 2 (HR2)**

En ce qui concerne l'hypothèse de recherche numéro 2, notre résultat a permis de relever que la satisfaction du besoin de compétence des enseignants influence leur motivation intrinsèque

dans l'exercice de leur profession. L'étude a révélé que la satisfaction du besoin de compétence est le meilleur prédicteur de la motivation intrinsèque. Selon les commentaires des répondants, les activités de formation continue sont très théoriques et ont suscité peu d'intérêt et de motivation chez les enseignants. Ce qui vient d'ailleurs confirmer les résultats des études consultées ayant trait à l'intérêt des enseignants pour les formations en lien avec leurs pratiques réelles (Karsenti, 2016). Ces résultats sont inquiétants parce que plus de la majorité des enseignants estiment que les activités des enseignants ne répondent pas à leur réel besoin. En effet, selon l'étude de Zhao et Bryant (2006) sur la formation continue relative à l'intégration des TIC, il est important de mettre sur pied des activités de formation en cohérence avec les pratiques réelles des enseignants.

Ce résultat va dans le même sens des travaux réalisés par Rasmi et Karsenti (2016) qui montraient que le soutien à l'accomplissement est l'un des déterminants principaux de la motivation dans le développement professionnel des enseignants. Dans ce cas de la satisfaction à l'égard du besoin de compétence, il n'est pas étonnant que les débutants se sentent plus compétents face à l'APC. En effet, le passage d'une approche à une autre n'est pas toujours bien accepté par ceux qui ont passé la quasi-totalité de leur carrière à utiliser une seule approche. Ce changement pourrait constituer une menace pour les anciens qui ont déjà du mal à utiliser les NTIC.

- **Hypothèse de recherche 3 (HR3)**

Dans le cadre de l'hypothèse de recherche numéro 3, notre résultat a permis de souligner que la satisfaction du besoin d'appartenance sociale des enseignants influence leur motivation intrinsèque dans l'exercice de leur profession. Ce résultat va dans le même sens des travaux réalisés par Rasmi et Karsenti (2016), Julio et al. (2011) qui montraient que la relation avec leurs supérieurs et la relation avec leurs collègues, apparaissent comme des facteurs indicateurs de motivations. En d'autres termes, l'appartenance sociale, de même que la pertinence des activités de formation sont comme déterminants principaux de la motivation dans le développement professionnel des enseignants. En ce qui concerne ce besoin d'appartenance sociale, les répondants affirment avoir, dans un climat propice à la collaboration et au partage des expériences, de bonnes relations avec les collègues et les animateurs. Plus des deux tiers des répondants affirment établir une relation sympathique avec les autres participants. Plus des trois quarts des répondants mentionnent que leurs collègues les estiment et les apprécient. Ainsi, la mise en place de situations de collaboration et de coopération apparaît cruciale pour la création d'interactions satisfaisantes et significatives entre les enseignants en formation.

5.6.2. Limite et Perspectives

- **Limites**

Dans le cadre de l'analyse des données recueillies, une limite réside dans le fait que les résultats considérés concernent un groupe de répondants envisagé dans sa totalité. Les valeurs moyennes et générales ainsi obtenues ne permettent pas d'appréhender la mesure selon laquelle les jeunes enseignants, par exemple, pourraient exprimer des besoins différents et spécifiques.

Une autre limite est illustrée par le fait que la recherche s'adosse sur des données « déclarées » par les participants, qui sont probablement influencées par leur sentiment d'auto efficacité et, donc, par la perception qu'ils ont de leur degré de motivation.

Sur le plan méthodologique, l'utilisation de la méthode qualitative seule peut être considérée comme un biais dans la mesure où il ne nous permet pas de comprendre certains aspects de la motivation intrinsèques des enseignants. En effet ses derniers auraient voulu s'exprimer beaucoup plus verbalement que de se limiter à renseigner un questionnaire sur la question de leur motivation.

- **Perspectives**

Malgré la pertinence de nos résultats, nous pouvons affirmer que notre champ de la recherche est très loin d'être couvert en ce qui concerne la satisfaction des besoins et la motivation des enseignants. Ainsi, d'autres chercheurs peuvent s'atteler à étudier la place de la satisfaction des besoins des enseignants sur leur motivation en s'intéressant à l'école anglophone.

Par ailleurs, les enseignants ont besoin de voir leur motivation boostée à partir de la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. Pour cela, plusieurs leviers d'action sont possibles. Le plus important réside dans la mise en place d'un environnement de travail épanouissant, qui permet de répondre à leurs besoins fondamentaux des salariés (autonomie, compétence et appartenance). Les directeurs, les fondateurs voire même les animateurs pédagogiques veilleront également à nourrir la motivation intrinsèque des enseignants plutôt que leur motivation extrinsèque, la première étant plus efficace en termes de réalisation des objectifs. Il ressort en effet des études menées dans le cadre de la TAD que la motivation intrinsèque (qui émane des individus eux-mêmes) donne des résultats plus fructueux que la motivation extrinsèque, laquelle est liée à des facteurs extérieurs à l'individu.

CONCLUSION GENERALE

Cette étude intitulée « satisfaction des besoins des enseignants et motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun » est parti du constat empirique selon lequel certains enseignants n'applique pas l'approche par les compétences.

En effet pour combler le besoin de formation des enseignants face à la réforme APC, les nouveaux curricula sont mis à la disposition des enseignants et des journées pédagogiques sont organisées sur cette approche. Malgré ce que ces formations soient multipliées, quelques enseignants n'y prennent pas part. D'autres sont même présent mais font l'effort de faire autre chose avec leur téléphone sans participer.

D'autres encore portent leurs noms sur la liste de présence et se retirent quelques minutes après. Le problème posé par cette étude est donc celui de la motivation des enseignants. Ce problème a suscité la question suivante : la satisfaction des besoins des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun ? Cette question a été éclatée en quatre questions spécifiques : la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun ? La satisfaction du besoin de compétences des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun ? La satisfaction du besoin d'affiliation des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun ? La satisfaction du besoin de pertinence des activités de formation des enseignants influence-t-elle leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun ? Les réponses provisoires à ces questions ont donné lieu à des hypothèses.

En nous appuyant sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : la satisfaction des besoins des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun. Autrement dit plus les besoins des enseignants

sont satisfaits, plus ils sont intrinsèquement motivés à accomplir leur tâche. Cette hypothèse a été opérationnalisée en trois hypothèses dites secondaires à savoir :

- ✓ La satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun. Autrement dit, plus le besoin d'autonomie des enseignants est satisfait, plus ils sont motivés dans l'exercice de leur fonction.
- ✓ La satisfaction du besoin de compétences des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun. Autrement dit, plus le besoin de compétences des enseignants est satisfait, plus ils sont motivés dans l'exercice de leur fonction.
- ✓ La satisfaction du besoin d'appartenance sociale des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun. Autrement dit, plus le besoin d'appartenance sociale des enseignants est satisfait, plus ils sont motivés dans l'exercice de leur fonction.

Grâce au questionnaire, nous avons recueillies les données auprès de 192 sujets, tous enseignants dans les écoles primaires publiques de l'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 6^e. Ces données ont été analysées à l'aide de la statistique inférentielle, notamment le l'analyse de régression, suivi d'une analyse du coefficient de détermination. Avec une marge d'erreur de 5%, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

Pour HR1, nous avons obtenu $\beta = .238$; $t = 2,243$, $p = .026$ et $R^2 = 0,026$. Ce résultat permet de souligner qu'un enseignant va exprimer une forte motivation intrinsèque lorsqu'il aura le sentiment que son besoin d'autonomie est satisfait dans le cadre de l'exercice de sa profession.

La motivation des enseignants est expliquée à environ 2,6% par la satisfaction du besoin d'autonomie.

Pour HR2, les résultats statistiques ont données ($\beta = ,384$; $t = 2,703$, $p = ,007$ et $R^2 = 0,037$). Ce résultat permet de souligner qu'un enseignant va exprimer une forte motivation intrinsèque lorsqu'il aura le sentiment que son besoin de compétence est satisfait dans le cadre de l'exercice de sa profession. La motivation des enseignants est expliquée à environ 3,7% par la satisfaction du besoin de compétences.

Pour HR3, les calculs ont donnés $\beta = ,346$; $t = 2,370$, $p = ,019$ et $R^2 = 0,029$. Ce résultat permet de souligner qu'un enseignant va exprimer une forte motivation intrinsèque lorsqu'il aura le sentiment que son besoin d'appartenance sociale est satisfait dans le cadre de l'exercice de sa profession. La motivation des enseignants est expliquée à environ 3,7% par la satisfaction du besoin d'appartenance sociale.

La confirmation de ces trois hypothèses de recherche nous a permis de confirmer l'hypothèse générale de cette étude à savoir : la satisfaction des besoins des enseignants influence leur motivation à appliquer l'APC en contexte de développement professionnel continu dans les écoles publiques de Yaoundé 6 au Cameroun. Cependant, les résultats indiquent clairement que plusieurs autres variables influencent la motivation des enseignants à appliquer l'APC en contexte de développement continu. Pour l'interprétation de ces résultats, nous avons convoqué la théorie de l'autodétermination.

La théorie de l'autodétermination nous a permis d'explorer la dynamique de la motivation des enseignants. Il a été révélé suivant Déci et Ryan (2000), qu'un enseignant qui a le sentiment que ses besoins d'autonomie, de compétences et d'appartenance sociale sont satisfaits et qui trouvent surtout les activités de formation pertinentes est intrinsèquement motivé à appliquer l'APC. Ceci prend en compte non seulement le fait pour l'enseignant de se sentir compétent (connaître et appliquer correctement les principes de l'APC), capable de parvenir à ses fins (guider l'enfant dans le processus enseignants/ apprentissage pour qu'il acquiert les compétences) et contrôler son comportement, mais aussi qu'ils se sentent autonome.

Les résultats de cette étude confirment notre hypothèse de départ en mettant en exergue la nécessité de prendre en compte les besoins psychologiques fondamentaux des enseignants tout au long de leur carrière. Il est ainsi question pour les inspections d'impliquer fortement les enseignants dans le choix des thèmes et des activités de formation, d'accorder une place à l'erreur et revoir dans la mesure du possible le cadre de formation pour booster le niveau de satisfaction des besoins des enseignants. Par ailleurs, pour leur bien être personnel, les enseignants pourraient limiter les plaintes et maximiser à satisfaire leurs besoins autant que faire se peut. Par ricochet tout ceci aura une influence considérable sur le degré de motivation des enseignants.

Ces résultats créent en nous le désir de continuer d'explorer la question de motivation, en nous intéressant de manière spécifique au vécu des enseignants face à la crise de l'éducation qui se vit au niveau mondial.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abaya, M. A. & Kosmadji, M. (2021). La mise en œuvre de l'Approche par les compétences au Tchad : cas des quelques écoles primaires dans la ville d' Abéché. *Aflash, Revue de l'Université de Moundou*, 8 (1), 109-127.
https://aflash-revue-mdou.org/wp-content/uploads/2021/01/6-Article_ABAYA-Mahamat-Ahmat.pdf
- Agence française de développement (2010, Juin). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* [Document de travail n° 97]. Organisation de coopération et de développement économiques.
- Amang, B. S. (2014). *Promotion collective et développement des compétences scolaires en mathématiques. Une étude menée auprès des élèves de trois écoles primaires publiques de l'arrondissement de Kiiki*. [Mémoire Master 2 en Sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1,].
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association : The official guide to APA style* (7th ed.).
<https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Amin, M. E. (2005). *Social science research: conception, methodology and analysis*. Kampala. Makerere University Printery.
- Azo'o, E. (2008). Exposé sur la nouvelle vision de l'éducation, des apprentissages des élèves de l'école primaire camerounaise, Yaoundé : MINEDUB
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Centre Educatif et Culturel.
- Arbia, A., Kaddari, F., & Elachqar, A. (2019). The adoption of the competence-based approach by teachers. *The Journal of Quality in Education*, 9(13), 11.
<https://doi.org/10.37870/joque.v9i13.178>
- Barron, K. E. & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy Value Cost model of motivation. Dans J. D. Wright (dir.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2e éd., vol. 8, p. 503–509). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B9780080970868.260996>
- Basile, D. A. (2013). *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement: analyses didactiques en éducation physique et sportive et en sciences de la vie et de la terre en classe de 5ème*. Education. Université Toulouse le Mirail.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation pour réfléchir à la formation de demain*. Presses

de l'Université du Québec

- Bipoupout, J-C. (2012). Développer des compétences à l'école: un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage. *In Syllabus Review* , 2(3), 129-157.
- Boutin, G. (2000). Analyse des pratiques professionnelles, de l'intention au changement. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, , (39), 27-39. <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR039.pdf>
- Butlen, M. & Dolz, J. (2015). La logique des compétences: regards critiques. *Le français aujourd'hui*, 191, 3-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0003>
- Campenhoudt, L. V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales (4e éd.)*. Dunod.
- Chevrollier, C. (2016). *Les courants pédagogiques*. Dijon: IFCS Dijon.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30
- Daouaga S., G. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun: analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1281
- De Ketele, J.M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*. 8(103), 59-80. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1298
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation* .A. Colin.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–5. <https://doi.org/10.1037/00219010.74.4.580>
- Deci, E. L., & ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, University of Rochester Press.

- Déci E. L., & Ryan (2008), Self-determination theory: a macro theory of human motivation development and health. *Canadian psychology*, 49(3), 182-185
<http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Douanla, D. M.A. (2011). Environnement psychologique et motivation des élèves à réussir.
[Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1,].
- Duroisin, N., & Goyette, N. (2018). Le défi des enseignants belges francophones dans l'élaboration de leurs séquences d'enseignement-apprentissage: prise en compte des théories sur l'autodétermination et le bien-être au travail. *Phronesis*, 7(4), 91–105.
<https://doi.org/10.7202/1056322ar>.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fonkeng, E.G., Chaffi, C.I., & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé: Association Camerounaise de Coaching et d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.
- Forest, J., & Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec/Dossier*, 25 (05), 33-36.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubéau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518.
<https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. Falmer.
- Garant, C., Lacourse, F. & Scholer, M. (1995). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Sherbrooke : CRP.
- Gendron, C. & Bouchard, N. (2015). La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 13–23.
<https://doi.org/10.7202/1031469ar>

- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- Guskey, T. R. (1997). Research to Link Professional Development and Student Learning. *Journal of Staff Development*. Vol. 18, n° 2.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2001). *The Backward Approach*. JSD Forum. National Staff Development Council JSD.
- Gustafsson, J-E. (2003), What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results?, *Swedish Economic Policy Review* 10, 77-110.
- Hargreaves, A. (2003), Teaching in The Knowledge Society. Open University Press.
- Houssaye, J. et Viau, R. (1995). La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, (113),. pp. 154-155.
- Jonnaert, Ph., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., & Sambote, J. (2015). Vers une reproblématisation de la notion de compétence. *Cahier de la CUDC*, (34), 3-40.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Legendre, M. (2003). La notion de compétence au cœur des reformes curriculaires : effets de mode ou vecteur de changement en profondeur ? PUF
- Le Boterf, G. (2002a). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*, 41(6), 1-3.
- Le boterf, G. (2002b). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation (4^e éd.)* Edition d'organisation
- Flück C. (2001). *Compétences et performances: une alliance réussie*. DEMOS
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>.
- Gendron, C. & Bouchard, N. (2015). La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 13-23.

<https://doi.org/10.7202/1031469ar>

Grawitz, M. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.

Gruslin, É., Roy, N., & Poellhuber, B. (2023). Satisfaction des besoins fondamentaux lors d'un processus de développement professionnel lié au changement de pratique: le cas de deux personnes enseignant au collégial. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. International Journal of Technologies in Higher Education*, 20(2), 5–25a. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-02>

Hotyat, F., Delpine-Messe, D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Fernand Nathan.

Institut National de la statistique(2013)., Annuaire statistique du Cameroun INSASC,. p.86

Jonnaert, P., Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. PUF.

Larousse (2017). *Grand Dictionnaire Français*. : richardson.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} éd). Guérin.

Legendre, M. (2003). *La notion de compétence au cœur des reformes curriculaires : effets de mode et vecteur de changement en profondeur ?* PUQ

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation, 218 pages.

Le Boterf, G. (1998). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*.

Le portail officiel de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.).

Formation tout au long de la vie.Mesétudes.be.

<https://www.mesetudes.be/enseignementsuperieur/etudes-et-diplomes/formation-continue/>

Mahamat, A. (2011). La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires

(EPA) de la ville de kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun). In:

spiral E. *Revue de la recherche en éducation*, (47), 33-50 .

<https://doi.org/10.3406/spira.2011.1718>

Mansour, A. (2012). *Approche par compétences*, faculté de pédagogie et faculté des sciences

Université libanaise.

- Maslow, A.H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Viking.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and Personality* (3e éd.). Harper & Row.
- Maslow, A. (2010). *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyrolles.
- Maslow, A. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Eyrolles.
- Meirieu, P. (1990). *Apprendre...oui, mais comment?* ESF.
- Mellouki, M. (2010). *La formation continue des enseignants*. Porrentruy, HEP Bejune.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », La refonte de la pédagogie en Algérie – défis et enjeux d'une société en mutation. *Bureau International de l'éducation*. 3(3), 125-136.
- MINEDUB (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, niveau 1: cycle des initiations (sil-cp)
- MINEDUB (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, niveau 2: cycle des apprentissages fondamentaux (ce1-ce2)
- MINEDUB (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais, Niveau 3 : cycle des approfondissements (cm1-cm2)
- MINEDUB, (2018). *Les Nouveaux Programmes Officiels*, Yaoundé-Cameroun.
- MINEDUB, (1996). *Actes du séminaire national de l'enseignement primaire [conférence] Inspection Générale de la Pédagogie*, Yaoundé.
- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Groupe Inter Press.
- Nguimfack, L. (2008). *Réadaptation des mineurs délinquants placés en institution à l'environnement familial au Cameroun contemporain: implication des thérapies familiales systémiques*. [Thèse de doctorat en psychologie clinique, Université CharlesDe-Gaulle - LILLE3].

- Nguimgou, N. T. (2010). *Perception de la professionnalisation du football et motivation des joueurs d'élite de la région du centre*. [Mémoire master 2 en psychologie sociale, Université de Yaoundé 1,].
- Noeppel, M., Goulet, C. (2019). Évolution des représentations sur l'inclusion et formation continue des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* (N° 87), pp.129 à 147. DOI 10.3917/nresi.087.0129
- Noumbissie, C. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida: de l'intention d'agir à l'action. Étude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)*. [Thèse de Doctorat en psychologie sociale, Université Lyon 2,].
- Nuttin, J. (2009). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Presses Universitaires de France
- UNESCO. (2016). Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage.
- Organisation de coopération et de développement économique OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Edition OCDE.
- Ouardia, A. A. M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétence. *Synergies Chine* 2(9), 143-153.
- Palè, E. B. (2018). *Évaluation de l'implantation de l'approche par compétences dans la formation professionnelle en Afrique sub-saharienne: Cas de la côte d'ivoire* [Thèse de doctorat, université Laval]
- Pasec. (2015). *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- Patall, E. A., & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 115–122. <https://doi.org/10.1177/2372732219862572>
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Dunod.

- Perrenoud, P. (2005). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlent de compétences ? *Pédagogie collégiale*.9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? Extrait des actes du colloque de l'association de pédagogie collégiale de Montréal.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école.*, ESF.
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN PASEC (2019). Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire, CONFEMEN
- Dakar Rasmy, A. & Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(1), 17–35. <https://id.erudit.org/iderudit/1038875ar>
- Ratzu, I. (2015). L'intégration de l'APC dans les programmes de l'enseignement technologique et de formation professionnelle: Un défi pour les principaux acteurs, limites et conditions. *The Journal of Quality in Education*, 5(6), 19. <https://doi.org/10.37870/joqie.v2i2.115>
- Raymond, D. (2006). Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? un tandem en piste! Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Romainville M. (2008), Et si on arrêta de tirer sur les compétences? *Direct*. 10(2), 31-44.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck (2^e éd. 2001)
- Roegiers, X. (2006). *L'APC, qu'est-ce c'est?* EDICEF.
- Roussel, P. (2001). *La motivation au travail - concept et théories*. LIRHE Editions EMS
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of selfdetermination and self-regulation in education. In C. A. & R. E. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: The classroom in milieu* (pp. 13–51). New York: AcademicPress.
- Schieb, L. J. & Karabenick, S. A. (2011). *Teacher motivation and professional development: A guide to resources. Math and Science partnership-motivation Assessment program*, University of Michigan, Ann Arbor
- Soh, P. (2015). *Pratiques éducatives familiales et adaptation scolaire des élèves d'écoles primaires publiques: étude menée auprès des élèves du CM2 des écoles de l'arrondissement de Yaoundé 6^e*. [Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1, Yaoundé].
- Tagne, N. A. (2013). *Amorçage et réalisation d'une tâche commune en football : cas des jeunes footballeurs de semences olympiques*. [Mémoire Master 2 en psychologie sociale, Université de Yaoundé 1,].
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les éditions logiques.
- Tchiaga, R. (2013). *Perception des expériences et résistance au changement d'attitude des instituteurs vis-à-vis des innovations pédagogiques*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1, Yaoundé].
- Tessier, D. (2023). La théorie de l'autodétermination, in Fabien Fenouillet et Philippe Carré (Eds), *Grand manuel de psychologie de la motivation*, pp. 101-124, Paris: Dunod
- Thietart, R.A., Allard, A., Angot, J., Baumard, P. & Blanc, A. (2014). *Méthodes de recherche en management*. 4ème édition. Dunod.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.361–399). Laval, Études Vivantes.

- Unesco. (2016). Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage. Paris. UNESCO
- Valérie, J. (2014). Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone: une analyse comparative d'orientations d'experts [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]
- Vallerand, R. J., Gillet, N., & Rosnet, E. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian journal of Behavioural*, 40(4), 230-237.
- Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation, *Revue française de pédagogie*, 75, :17-26.
- Viau, R. (1994). La motivation contexte scolaire. Viau, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3e congrès des chercheurs en Éducation. mars 2004. Université de Sherbrooke (Québec)
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement: Théories et pratiques*. G. Morin.
- Yekeye, D. (2001). *Etude comparative entre la NAP en Lecture et la méthode traditionnelle dans la compréhension du texte par les élèves*. [Mémoire CAPIEMP, ENIEG de Mfou,].
- Zhao, Y. et Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, 53-62. <http://ejite.isu.edu>

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

Ce questionnaire est destiné à collecter les informations auprès des enseignants des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé 6. L'étude que nous menons porte sur l'éducation. Les résultats auront une importante sur l'avenir de la jeunesse. Votre participation nous aidera à avoir le point de vue d'un spécialiste.

Les informations recueillies au cours de cette enquête sont strictement confidentielles.
Nous comptons sur votre franche collaboration.

Section 1 : Données personnelles/ Identifiant de l'enseignant

Ces questions portent sur vous, votre formation et votre ancienneté en tant qu'enseignant (e). Pour y répondre, il suffit de cocher la ou les cases correspondant le mieux à votre réponse.

Question 1 : Êtes-vous une femme ou un homme ?

- 1) une femme ☐ 2) un homme ☐ **Question**

2 : Quel est votre âge ?

- 1) Moins de 25 ans ☐ 2) entre 25 et 35 ans ☐ 3) entre 35 et 45 ans ☐
- 4) Plus de 40 ans ☐

Question3 : Quelle est votre Ethnie ? Bantous : Bété, , Bakundu, Maka, Douala, Pygmées 1)

- Fang beti ☐ 2) Bamiléké ☐ 3) Bassa ☐ 4) Bakundu ☐ 5) Douala ☐
- 6) Pygmées ☐ 7) Maka ☐ 8) Haoussa ☐ 9) Tikar ☐ 10) Autre (à préciser).....

Question 4 : Combien d'années d'expérience avez-vous ?

- 1) Moins de 5 ans ☐ 2) entre 5 et 20 ans ☐ 3) Plus de 20 ans ☐

Question 5 : Quel niveau ou classe tenez-vous cette année ?

- 1) niveau 1 ☐ 2) Niveau 2 ☐ 3) Niveau 3 ☐

Section 2 : Questions relatives à la satisfaction des besoins

Répondez en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse

Question 6 : Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'autonomie

a) J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation sur la réforme APC

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

b) Je peux donner mon avis concernant les activités de formation sur la réforme APC

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

c) Je participe à l'élaboration des activités de formation

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

d) Au travail, je me sens libre d'exécuter mes tâches à ma façon.

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

Question 7 : Satisfaction concernant le besoin du sentiment de compétence

a) J'estime être à mesure d'accomplir effectivement les activités de formation sur la réforme APC

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

b) J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

c) Souvent je me sens très compétent

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

d) Souvent je me sens très performant

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

e) J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

☐ **Question 8 :** Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'appartenance social

a) J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

b) Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

c) Je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur.

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

d) Je me sens écoutée par mes collègues et l'animateur

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

☐ **e) Le climat général de la formation suscite la motivation dans mon développement professionnel**

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

Question 9 : Satisfaction concernant la pertinence des activités de formation

a) Je trouve que les activités de formation continue sont intéressantes

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

☐ b) Les approches pédagogiques utilisées dans la formation favorisent mon apprentissage

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

☐ c) La formation que j'ai reçue m'a aidé à accomplir mes tâches d'enseignement selon l'APC

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

d) Les activités de formation continue offertes sont en lien avec mes pratiques réelles

1- tout à fait en désaccord ☐ 2- en désaccord ☐ 3- en accord ☐ 4- tout à fait en accord ☐

Section 3 : Questions relatives à votre niveau de motivation intrinsèque

Consigne : Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec ces énoncés.

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Assez fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez fortement en accord	Tout à fait en accord

Question 10 : Pour quelles raisons faites-vous votre travail actuel ?

Je fais ce travail :

a. Parce que j'ai beaucoup de plaisir dans ce travail. 1 2 3 4 5 6

b. Parce que je m'amuse à faire ce travail. 1 2 3 4 5 6

c. Pour les moments de plaisir que ce travail m'apporte. 1 2 3 4 5 6

LISTE DES ANNEXES

Annexe1 : questionnaire de l'étude

Annexe 2 : attestation de recherche

Annexe 3 : autorisation de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE



POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
EDUCATION SCIENCES AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

25 NOV 2022

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur EYENGA ONANA Pierre-Suzanne, Chef du Département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante BETTI YOPA Anny- Rachelle, Matricule 20V3041, inscrite en Master II dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : «**Implémentation de l'approche par compétences (APC) au Cameroun et motivation des enseignants dans les écoles publiques de Yaoundé 6**», sous la direction du Professeur NGUIMFACK Léonard .

Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Le Chef du Département

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE
DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
DELEGATION DEPARTEMENTALE
DU MFOUNDI
INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE
YAOUNDE VI
BUREAU DES AFFAIRES GENERALES
TEL : +237 222317519



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
MINISTRY OF BASIC EDUCATION
CENTRE REGIONAL DELEGATION
DIVISIONAL DELEGATION
FOR MFOUNDI
YAOUNDE VI SUBDIVISIONAL
INSPECTORATE
GENERAL AFFAIRS OFFICE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné Monsieur **KPAMA Jean Bosco** Inspecteur
d'Arrondissement de l'Education de Base de Yaoundé VI^{ème} autorise
Mme/Mr **BETTI YOPA Anny - Rachelle** CNI: 000173A3
du 12.12.2019
étudiant(e) en **Enseignements Fondamentaux** en **Education**
de la Faculté des **Sciences de l'éducation**
de l'Université de **Yaoundé I**
à mener les recherches sur le thème **Implémentation de L'APC**
et motivation des enseignants des écoles Publiques de Ydé 6
en vue de l'obtention du **diplôme de Master II**
dans les écoles publiques/privées de l'Arrondissement de Yaoundé VI.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et
valoir ce que de droit.

L'étudiant devra mener ses travaux sans perturbations des activités
pédagogiques et dans le strict respect des mesures barrières et de
protection du patrimoine des écoles

Les Directeurs des écoles visées voudront prendre toutes les
dispositions utiles pour le succès de ses recherches.

Fait à Yaoundé le **11 7 MAI 2023**



L'INSPECTEUR

[Signature]

TABLE DES MATIERES

LISTE DES FIGURES.....	vii
RESUME.....	viii
SUMMARY.....	ix
SUMMARY.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE	3
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	3
1.2. Position et formulation du problème	6
1.3. L'objectif de recherche.....	10
1.4. Questions de recherche.....	10
1.5. Les hypothèses de recherche	11
1.6. Intérêt de la recherche	11
1.6.1. Sur le plan social	11
1.6.2. Sur le plan pédagogique	12
1.6.3. Sur le plan psychologique	12
CHAPITRE 2 : ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTÉRATURE.14	
2.1. Définitions des concepts.....	14
2.1.1. La motivation	14
2.1.2. La satisfaction des besoins	16
2.1.3. L'approche par compétences (APC)	21
2.1.3.1 <i>La pédagogie par objectifs</i>	22
2.1.3.2. La nouvelle approche pédagogique	23
2.1.3.3. L'approche par compétences proprement dite.....	25
2.1.3.4. Principes de l'approche par compétences	26
2.1.3.5. Les caractéristiques de l'Approche par compétences.....	27
2.1.4. Formation continue.....	28
2.2. État des lieux sur les différents concepts.....	30
2.2.1. Motivation	30
2.2.2. La satisfaction des besoins	33
2.2.3. Approche par compétences (APC)	33
2.2.4. Formation continue.....	37
CHAPITRE 3 : CADRE THEORIQUE DE REFERENCE.....	39
3.1. Théorie de Maslow	39
3.2. La théorie des attentes-valeurs	40

3.3. La théorie des buts d'accomplissement	41
3.4. La théorie de Rolland Viau.....	41
3.4.1. La dynamique motivationnelle de l'élève	42
3.4.1. Dynamique motivationnelle de l'enseignant	44
3.5. Théorie de l'auto détermination	45
3.5.1. La théorie de l'Évaluation Cognitive et l'influence des récompenses externes	47
3.5.2. La théorie de l'Intégration Organismique et le processus d'internalisation	47
3.5.3. La théorie de la Causalité Perçue et l'importance de la compréhension des motivations.....	48
3.5.4. La théorie des Besoins Fondamentaux et l'universalité des besoins psychologiques	48
3.5.5. La théorie du contenu des buts et la distinction des différents types de motivation, de but....	49
3.5.6. La théorie de la Motivation Relationnelle et l'importance du lien social.....	50
3.5.7. Application de la TAD dans différents contextes.....	50
3.6. Encrage théorique sujet	51
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	52
4.1. Rappel des éléments fondamentaux de la problématique.....	52
4.1.1 Rappel du problème de recherche	52
4.1.2. Rappel des questions de recherche	53
4.1.3. Rappel des hypothèses.....	54
4.1.4. Rappel des objectifs de recherche.	54
4.2. Type de recherche	55
4.3. La Méthode de recherche : l'enquête par questionnaire.....	55
4.4. Présentation du site de l'étude : les écoles primaires publiques francophones de l'arrondissement de Yaoundé 6°	56
4.4.1. Historique de l'arrondissement de Yaoundé 6°	56
4.4.2. Présentation physique.....	57
4.4.3. L'inspection d'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 6°	57
4.5. Population de l'étude.....	57
4.6. Technique d'échantillonnage et échantillon	60
4.7. Description de l'échantillon de l'étude.....	63
4.8. Présentation de l'instrument de collecte de données	66
4.9. La pré-enquête	67
4.10. Le déroulement de l'enquête.	67
4.11. Difficultés rencontrées	68
3.11. Techniques d'analyse des données.....	68
4.12. Les variables, leurs modalités et indicateurs	69
CHAPITRE 5 : ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	71
5.1. Analyse descriptive des résultats.....	71

5.2. Etude de la relation entre les variables de l'étude	76
5.3. Vérification des hypothèses	77
5.3.1. Vérification de HR1	77
5.3.2. Vérification HR2	78
5.3.3. Vérification de HR3	80
5.4. Synthèse sur l'hypothèse générale	81
5.5. Application de la théorie de l'autodétermination à la compréhension de la motivation des enseignants	82
5.6. Discussions et perspectives	83
5.6.1. Discussions des résultats.	83
5.6.2. Limite et Perspectives	86
CONCLUSION GENERALE.....	87
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	90
LISTE DES ANNEXES	104
TABLE DES MATIERES	106