

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*

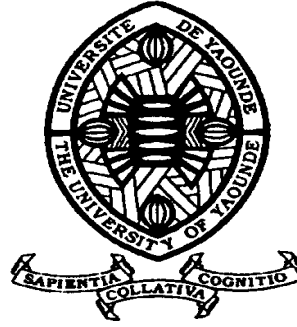
CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF  
EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL

FOR SOCIAL

AND EDUCATIONAL SCIENCES

**BESOINS DE PROMOTIONS SOCIO-  
PROFESSIONNELS CHEZ LES ENSEIGNANTS ET  
DÉVELOPPEMENT DE NOUVELLES COMPÉTENCES.  
CAS DES ENSEIGNANTS DES ENIEG**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master  
en Sciences de l'Éducation et  
Ingénierie Éducative.

Par : **DEMGNE Sidoline**

Licenciée en Sciences économiques  
DIPEN II en Sciences de l'Éducation

Sous la direction de  
**Pierre FONKOUA**  
Professeur des Universités  
Université de Yaoundé I

Année Académique : 2017



# SOMMAIRE

<b>DEDICACE.....</b>	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>iii</b>
<b>SIGLES ET ABBREVIATIONS.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>vi</b>
<b>RESUME.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTÉRATURE.....</b>	<b>32</b>
1.1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE : SON ÉVOLUTION DE LA CONNAISSANCE À LA COMPÉTENCE. LES TRAVAUX DE JEAN MARIE DE KETELE.....	32
1.2. LE CONCEPT « RÉFÉRENTIEL » DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	64
<b>CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DES DONNEES.....</b>	<b>72</b>
2.1. RAPPEL DE NOTRE QUESTION FONDAMENTALE DE RECHERCHE.....	72
2.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	81
<b>CHAPITRE 3 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>96</b>
3.1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	96
<b>CHAPITRE 4 : LEÇONS A TIRER SUR L'ETUDE.....</b>	<b>108</b>
4.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES.....	108
4.2. INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DE NOTRE TRAVAIL.....	112
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>127</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>132</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>139</b>

À  
Sidile, Cécile mes enfants,  
Michel, leur père  
Mes parents de Regretté mémoire.

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait jamais été possible sans la contribution intellectuelle, psychologique, morale et financière de nombreuses personnes dont nous avons bénéficié de leur expertise. Notre profonde gratitude et nos sincères remerciements vont à l'endroit :

- du Pr. Pierre FONKOUA, qui malgré ses multiples occupations a accepté de diriger ce travail. Sa vigilance, sa rigueur scientifique ainsi que ses multiples conseils et critiques nous ont permis de progresser méthodiquement dans notre travail ;
- de tous les enseignants de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative de l'Université de Yaoundé I, pour les enseignements reçus et leurs encouragements ;
- de tous les étudiants de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative, option didactique, promotion 2014 - 2015, pour les données recueillies au moment de notre pré-enquête, lesquelles données nous ont permis de réajuster le contenu de l'entretien et du questionnaire;
- de tous les enseignants des écoles normales et responsables de terrain, précisément du département du Mfoundi qui nous ont fourni des informations nécessaires à l'élaboration de ce travail ;
- de tous nos aînés académiques Georgette, Hagbe, François, Alassa... pour leurs encouragements et leurs conseils dans la réalisation de ce travail ;
- du staff administratif ainsi que du personnel enseignant de New Century Bilingual School pour leurs soutiens multiformes ainsi que des conseils allant en droite ligne avec notre travail ;
- de tous nos frères et sœurs pour leurs soutiens moraux, matériels et financiers ;
- de tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la conception et à la rédaction de ce travail.

A tous et à tous .... Infiniment merci.

## SIGLES ET ABBREVIATIONS

**APA** : Approche par Application.

**APPJ** : Approche par Projet.

**APS** : Approche par situation.

**APSD** : Approche par situation didactique.

**APSP** : Approche par situation problème.

**APT** : Approche par transmission.

**DSCE** : Document de stratégie pour la croissance et l'emploi.

**DSSEF** : Document de stratégie pour le secteur de l'éducation.

**DIPCO** : Diplôme des professeurs conseillers d'Orientation.

**DIPEN II** : Diplôme des professeurs de l'Enseignement Normale 2<sup>ème</sup> grade.

**DIPES II** : Diplôme des professeurs de l'enseignement 2<sup>ème</sup> grade.

**ENIEG** : Ecole Normale des instituteurs de L'Enseignement générale.

**ENS** : Ecole Normale supérieure.

**FECASE** : Fédération Camerounaise des syndicats de l'Education.

**IND** : Indicateur.

**HG** : Hypothèse générale.

**ROCARE** : Réseaux Ouest et Centre Africain de Recherche en Education.

**OOFP** : Office d'Orientation et de la Formation Professionnelle.

**OS** : Objectif Spécifique.

**QSR** : Question Secondaire de recherche.

**SEP** : Sentiment d'efficacité personnel.

**TSC** : Théorie Sociocognitive.

**UDPN** : Unité de Documentation Pédagogique Nationale.

**VD** : Variable dépendante.

**VI** : Variable Indépendante.

**UNESCO** : United Nations Education Scientifics and Cultural Organisation / Organisation des Nations Unies pour la Science la Culture.

**OCDE** : Organisation de Coopération et de développement économique.

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La réciprocité causale triadique. ....	15
Figure 2: La boucle d'apprentissage expérientielle.....	43
Figure 3: Des déterminismes réciproques .....	109
Figure 4 : La boucle d'apprentissage expérientielle.....	111

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau d'adéquation de l'agent fonctionnaire enseignant.....	5
Tableau 2 : Constitution de notre population d'étude.....	21
Tableau 3 : Opérationnalisation de la VI de l'hypothèse générale.....	75
Tableau 4 : Opérationnalisation de la VD de l'hypothèse général.....	75
Tableau 5 : Analyse factorielle, construction des hypothèses de recherche. ....	76
Tableau 6 : Tableau synoptique des hypothèses des variables, des indicateurs et des modalités de l'étude.....	78
Tableau 7 : Répartition des enseignants selon le genre.....	81
Tableau 8 : Répartition des enseignants selon la tranche d'âge. ....	82
Tableau 9 : distribution des enquêtés selon leur qualification professionnelle.....	82
Tableau 10 : distribution des enquêtés selon leur ville de fonction .....	83
Tableau 11 : distribution des enseignants selon leur qualification professionnelle .....	83
Tableau 12 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans la profession .....	84
Tableau 13 : <i>Répartition des enquêtés selon la manière d'actualiser les connaissances</i> .....	84
Tableau 14 : Répartition des enquêtés selon les consultations mensuelles.....	85
Tableau 15 : Répartition des enquêtés selon la possession ou non d'un outil de conservation et l'enrichissement des connaissances. ....	85
Tableau 16 : distribution des enquêtés selon leur participation aux séminaires, colloques, etc... .	86
Tableau 17: distribution des enquêtés selon la capacité de continuer les études ou une formation .....	86
Tableau 18: distribution des enquêtés selon la capacité de bien faire le travail qui leur est demandé .....	87
Tableau 19: répartition des enquêtés selon les moyens mis en œuvre pour accroître leur prestige professionnel. ....	87
Tableau 20 : répartition des enquêtés selon les gratifications professionnelles .....	88
Tableau 21 : distribution des enquêtés selon la manière d'apprécier la gratification .....	88
Tableau 22 : distribution des enquêtés selon l'image que l'on se fait de soi, de ses collègues... et leurs conséquences .....	89
Tableau 23 : répartition des enquêtés selon l'attitude qu'ils adoptent face à une énorme pression .....	89
Tableau 24: répartition des enquêtés selon leur avis sur les réprimandes et / ou observations faites à leur endroit par la hiérarchie.....	90

Tableau 25 : répartition des enseignants selon l'impact des réprimandes et / ou observations faites les affectent. ....	90
Tableau 26: distribution des enquêtés selon l'attitude que leurs collègues adoptent vis à vis de leurs personnes pendant les séminaires ou rencontres professionnelles. ....	91
Tableau 27: distribution des enquêtés selon ce qu'ils ressentent lorsqu'ils sont sollicités .....	91
Tableau 28 : répartition des enseignants selon le nombre de fois par mois qu'ils consultent.....	92
Tableau 29: répartition des enseignants selon le fait que le recours à l'outil TIC dans leurs travaux améliore les aptitudes professionnelles. ....	92
Tableau 30 : répartition des enseignants selon qu'ils maîtrisent l'utilisation de l'outil TIC .....	93
Tableau 31: distribution des enquêtés selon l'importance à l'utilisation des outils TIC .....	93
Tableau 32 : répartition des enseignants selon la nécessité de posséder un outil TIC .....	94
Tableau 33 : répartition des enseignants selon leur évaluation professionnelle.....	94
Tableau 34: distribution des enquêtés selon la note obtenue lors de la dernière inspection .....	95
Tableau 35 : Tableau de contingence .....	97
Tableau 36 : calcul du khi - carre de la première hypothèse $H_1$ .....	97
Tableau 37 : Tableau de contingence de l'hypothèse 2.....	99
Tableau 38 : calcul du khi - carre de la deuxième hypothèse de recherche $H_2$ . ....	100
Tableau 39 : Tableau de contingence de l'hypothèse 3.....	102
Tableau 40 : calcul du khi - carre de la troisième hypothèse de recherche $H_3$ . ....	103
Tableau 41 : Tableau de contingence de l'hypothèse 4.....	105
Tableau 42 : Calcul du khi - carré de la quatrième hypothèse de recherche $H_4$ .....	105
Tableau 43 : Récapitulatif des hypothèses confirmées, du degré de liberté, des décisions .....	107



## RESUME

Le contexte économique actuel est plein d'exigences professionnelle, économique, sociale et culturelle. À cet effet, les institutions éducatives ont l'obligation de fournir à la société, non seulement des citoyens bien éduqués et compétitifs dans le marché du travail, mais aussi des personnels qualifiés et compétents capables de donner des enseignements dont la société a besoin pour son développement. L'évolution de la société et la profession enseignante requièrent donc, non seulement une formation initiale, mais aussi une formation permanente de la part de ceux qui sont en charge de la fonction enseignante. Ainsi, la mission confiée à tous les partenaires de l'éducation évolue vers la nécessité de gérer des situations de vie de plus en plus complexes, de maîtriser les différents outils de gestions de performances, d'augmenter le rendement professionnel à travers les meilleurs résultats aux examens et concours, des formations, des créations, des innovations... afin d'être à mesure de fournir à la société des personnels répondant aux exigences de l'heure. Telles sont les raisons qui ont justifiées le choix de notre thème à savoir : « Besoins de promotions socio – professionnels chez les enseignants et développement de nouvelles compétences ».

La question principale de recherche suivante a été posée : Qpr : Existe-t-il un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio–professionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences?

**H<sub>G</sub>** : Il existe un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio-professionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

Nous l'avons éclatée en (4) quatre hypothèses de recherche. La démarche méthodologique utilisée est qualitative et quantitative. Le test de khi –deux nous a permis non seulement de confirmer nos hypothèses, mais aussi d'avoir le degré de lien entre les différentes variables. A l'issu des résultats et des différents calculs, toutes les **H<sub>S</sub>** confirmée, ainsi que **H<sub>G</sub>**. **H<sub>1</sub>** : L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles.  $X_{cal} = 22,59 > X_{lu} = 12,6$  ;  $Cc = 0,731$  ; **H<sub>2</sub>** : Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles.  $X_{cal} = 15,8 > X_{lu} = 12,6$  ;  $Cc = 0,664$ . **H<sub>3</sub>** : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles.  $X_{cal} = 23,93 > X_{lu} = 12,6$  ;  $Cc = 0,738$ . **H<sub>4</sub>** : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles.  $X_{cal} = 16,24 > X_{lu} = 12,6$  ;  $Cc = 0,669$ .

L'enseignant étant un partenaire incontournable de développement social, il doit pouvoir s'adapter aux signes du temps par une meilleure appréciation de son environnement professionnel. Des suggestions ont été faites au premier acteur de l'éducation qui est l'Etat. Nous avons également formulé des recommandations aux enseignants. La compétence professionnelle d'un enseignant en fonction dépend de sa capacité à gérer des situations complexes multiples

## ABSTRACT

Today's economic realities require, more than ever before, professionals in the economics, social and cultural domains. In this regard, educational institutions are called upon to train well educated citizens that are competitive in the job market and also qualified and competent individuals capable of transmitting knowledge to the society at large, a requisite for societal development. The evolution of the society and the teaching profession require therefore, not only the initial training but also continuous retraining for those charged with the responsibility of transmitting knowledge. Thus, the objectives of all the stakeholders of the educational sector are, to move towards managing everyday real life situations whose complexities keep evolving, to master the use of management tools that enhance performance, to become professionally more performant exhibited by improved results in examinations and competitive examinations, training, creativity, and innovation that are in step with the ever changing needs of today's society. These are some of the reasons that prompted us to work on the theme "Necessities for the socio-professional advancement of teachers and the development of new competencies". The primordial question for this research was: PR<sub>Q</sub>: "Is there a significant link and dependence between the necessities for the socio-professional advancement of teachers and the development of new competencies"?

After careful analysis of the primordial question, we came out with the following general hypothesis: G<sub>H</sub>: "There is a significant link and dependence between the necessities for the socio-professional advancement of teachers and the development of new competencies".

We broke down this general hypothesis into (4) four research hypotheses. We used both qualitative and quantitative methodologies to determine our results. The Khi-squared test enabled us to confirm our hypotheses and also establish the extent of the links between different variables. Our results and mathematical analysis supported our general hypothesis. We present the results as follows:

**H<sub>1</sub>**: The high interest for the continuous quest for knowledge by teachers enable the development of new professional competencies with  $\chi_{cal} = 22.59 > \chi_{lu} = 12.6$  and  $Cc = 0.731$ . **H<sub>2</sub>**: The desire to improve the self-image of the teacher also explains the development of new professional competencies with  $\chi_{cal} = 15.8 > \chi_{lu} = 12.6$  and  $Cc = 0.664$ . **H<sub>3</sub>**: The interest to harmoniously manage the inter and intra professional relationships among teachers also determine the development of new professional competencies with  $X_{cal} = 23.93 > \chi_{lu} = 12.6$  and  $Cc = 0.738$ . **H<sub>4</sub>**: The interest to use modern means and methods to transmit knowledge by teachers, promotes the development of new professional competencies with  $\chi_{cal} = 16.24 > \chi_{lu} = 12.6$  and  $Cc = 0.669$ .

Since teachers are very important and indispensable stakeholders for social development, they must always adapt to the changing times as well as master their professional environment. Suggestions have been made to the primary provider of education, the state. We have equally made recommendations to teachers. The professional competency of an active teacher largely depends on his ability to manage multiple complex situations.

# INTRODUCTION GENERALE

Il s'agit pour nous dans ce chapitre de présenter notre travail par la justification de notre problème dans sa globalité et spécifiquement. Puis de préciser la question de recherche, les différents objectifs, les hypothèses de recherche, les intérêts ainsi que les délimitations de notre étude.

## 0.1. Contexte et justification de l'étude.

L'Education selon le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSEF) peut être définie comme un processus de transmission des connaissances et d'acquisition des valeurs dont le but est de permettre à l'individu d'agir plus efficacement dans son milieu de vie naturel et social en tant que citoyen. Elle a pour mission générale, la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio – culturels, politiques et moraux de celle-ci.

Cette mission étant celle des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, ils sont des experts à leurs tâches. Ils enseignent avec engouement et beaucoup d'entrain. Ils développent des compétences, des savoir-faire et des savoirs-être acquis lors de leur formation initiale compatible à leur fonction. L'expertise dont ils font preuve leur fait bénéficier d'un prestige social et d'une rémunération conséquente qui les éloignent des besoins primaires tels que présenté par MASLOW (1970 : 99) dans la hiérarchie des besoins (physique, sécurité, affectif, estime, auto-développement). Seulement, après plusieurs années passées à faire fonctionner le jeu de la pédagogie comme le décrit MAINGARI (1997 :102), c'est-à-dire à

*préparer les leçons à enseigner et à émettre le savoir, à évaluer et à corriger les copies et les cahiers de leurs élèves, à contrôler et maîtriser leur classe, d'avoir l'écoute nécessaire à tous les éléments annexes indispensable à une bonne gestion de ses enseignements.*

A un moment donné, s'installe chez ces enseignants indépendamment de leur bonne volonté, un gêne, un trop plein, un malaise général qui inhibe chez eux toutes pensées réflexives et des initiations pédagogiques.

BARRERE (2005) dans son ouvrage intitulé : « *les enseignants au travail : routines incertaines* », présente le malaise professionnel des enseignants. Des enseignants qui pour la plupart sont des diplômés, sélectionnés sur la base d'un concours à l'entrée dans une école normale. Après trois ou cinq de formation, ils obtiennent un diplôme qui leur donne la qualité d'enseignant professionnelle. Les raisons qui justifient ce choix sont les suivantes : sécurité de l'emploi, statut social, temps libre.

Après plusieurs années d'enseignements, la routine s'installe, le rendement baisse. De plus, en prenant de l'âge, ils accumulent des mal-être de plusieurs ordres tel que: absence d'un profil de carrière, la baisse de l'image de soi, du pouvoir d'achat, tout cela affecte leur rendement professionnel. Ils sont déstabilisés cognitivement et n'arrivent plus du tout à préparer sereinement leur retraite.

Depuis la grande crise des années 1993, avec la baisse des salaires, les enseignants sont socialement peu valorisés malgré le statut particulier des fonctionnaires de l'Education nationale. De plus, MAINGARI le souligne en disant (1997 : 103), « *la chute des salaires a entraîné le départ des meilleurs éléments vers des secteurs d'activités économiquement et socialement plus viables* ». Ces enseignants quelques peu déstabilisés, veulent exercer leur profession avec tout le professionnalisme qu'ils ont appris pendant leur formation initiale.

Conformément au Décret N° 94 / 199 DU 07 OCTOBRE 1994 modifié et complété par Décret N° 2000 / 287 du 12 Octobre 2000 qui définit le cadre dans son article 6 ainsi qu'il suit : « *Le cadre regroupe l'ensemble des postes de travail réservés aux fonctionnaires recrutés à un même niveau d'études ou de qualification professionnelle et soumis aux mêmes conditions de carrière* »

Et à l'article 9 alinéa 1, « *les postes de travail de la catégorie A correspondent aux fonctions de conception, de direction, d'évaluation et de contrôle* ». Ces experts de terrain veulent exercer leur profession en de véritables professionnels du corps de l'éducation, en même temps retrouver la place qui était la leur dans les années 1970. Autant qu'ils le peuvent, ils travaillent nuit et jour sans grande satisfaction émotionnelle, financière, psychologique...

Ils sont comme le décrit FESTINGER (1957) dans « un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions psychologiquement contradictoires » ; c'est -à- dire : continuer de donner le meilleur d'eux -mêmes dans leur travail d'enseignant et en même temps, revêtir la casquette de cadre A2 de l'administration camerounaise, améliorer leur mieux-être afin

de retrouver l'équilibre physiologique., Ils sont dans un état motivationnel négatif déplaisant qui les poussent à rechercher à la fois les meilleurs taux de réussite pour leurs élèves, l'harmonie intellectuelle, l'équilibre psychologique et émotionnel afin de réduire cet état dissonant, déséquilibrant. Ils sont permanemment en conflit interne avec eux-mêmes.

Sortis de l'ENS comme enseignant qualifié, ils sont affectés dans différents coins du pays. Ceux qui ont la possibilité de rester dans les grandes villes, cherchent à avoir des activités parallèles. D'autres, à l'insu de leurs supérieurs hiérarchiques font des formations supplémentaires ou alors changent complètement de profession. Cependant, nous constatons aussi que la majorité des enseignants sortis des écoles normales peuvent y passer toute leur carrière professionnelle. Ils passent 10, 15, voire 20 à 30 ans d'enseignement sur place, restant au même endroit. Ceux qui ont la possibilité ou la chance d'être promu à un poste de responsabilité peuvent à tout moment se retrouver rétrograder sans justification aucune ou encore convaincante.

C'est un véritable chemin de croix, un vrai parcours du combattant pour ces enseignants formés qui non seulement supportent les conditions de travail difficiles et pénibles, mais aussi, enseignent malgré les effectifs pléthoriques constatés sur le terrain, les conditions de travail extrêmement difficiles (manque du matériel didactique, effectif pléthorique, et obligation des résultats....). Au fur et à mesure que les années passent, ils se retrouvent entraînés de crucifier leurs talents, oubliant même l'essentiel de leur profession, l'engouement de départ ayant considérablement baissé, voire disparu (FECASE).

Les besoins primaires et secondaires étant satisfaits selon MASLOW (1970 : 155). Les besoins d'accomplissements et d'affermissement de soi quant à eux ne sont guère considérés. Le coût de la vie changeant du jour au lendemain. Pour ceux qui sont affectés dans l'arrière-pays, il leur manque à la limite des logements décentes pour les accueillir. Très souvent, ils assistent à une détérioration totale même de leurs documents de travail faute des moyens de locomotion et de logements pour accueillir ces hauts cadres d'administrations camerounaises, qui ont l'obligation de travailler partout où ils sont affectés et de produire de bons résultats, l'éducation étant le moteur de développement.

D'autre part, notre système éducatif a un rendement interne et externe très faible pour plusieurs raisons : Les approches et méthodes pédagogiques changent pratiquement chaque année par nos experts en éducation. L'introduction d'une nouvelle approche pédagogique implique immédiatement son application dans nos salles de classe sans évaluation concrète de l'ancienne

approche. Les enseignants sont tenus de l'appliquer dans les salles de classes fautes de sanctions disciplinaires de la part de leur hiérarchie. Malgré ces changements internes constants, le taux de redoublement reste encore très élevé, avoisinant les 40% aux différents examens et concours officiels. Ce taux d'échec élevé constitue une remise en cause, un questionnement permanent de ces valeureux enseignants formés qui ne savent plus comment faire pour justifier toutes ces années passées à fréquenter, à étudier et à travailler. La loi de l'orientation scolaire dans son titre 4 : de la communauté éducative : chapitre 3 : des enseignants, à l'article 37 stipule que :

Alinéa 1 : « *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 vies convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée* ». Pourtant, il n'y a aucun plan de carrière concrète donnant la latitude aux enseignants de continuer de s'instruire, de se former, d'apprendre pour leur propre compte et pour des meilleurs rendements. De plus, à

Alinéa 2 : « *L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions* ».

Le plus difficile, c'est que sur le plan externe, le système éducatif camerounais ne débouche systématiquement pas sur le marché de l'emploi. A cet effet, nos jeunes élèves et / ou étudiants, après un niveau d'étude et l'obtention d'un diplôme académique, se retrouvent à la recherche d'un emploi. Cette observation nous ramène dans les mêmes situations des années 90, où la demande à la profession d'enseignant excédait le nombre d'enseignant pleinement désireux d'enseigner et à exercer pleinement leur profession.

C'est un système éducatif qui est constamment à la recherche d'un équilibre entre ses besoins en personnels enseignants et le nombre d'enseignants qualifiés disponibles à exercer véritablement la profession d'enseignant. Notamment, pour ceux qui choisissent la profession d'enseignant avec vocation. Paradoxalement, ces derniers n'ont aucun plan de carrière véritable. L'évolution de notre société ne va pas en phase avec le travail des enseignants sur le terrain et l'évolution de leur carrière d'enseignant. Les facteurs de motivation qui au départ étaient multiples s'amenuisent progressivement au fil du temps et finissent par s'estomper, voire se réduire à zéro. L'enseignant perd l'intérêt pour son travail d'enseignant en fonction de ses nouvelles aspirations personnelles, qui, parfois, sont difficiles à obtenir, suites aux multiples frustrations de diverses origines, de nombreux conflits internes comme externes, des textes qui régissent leurs fonctions devenant obsolètes, ils sont complètement démotivés, à la limite aigris...

Nombreux sont ces enseignants qui commencent leur carrière dans un établissement, y demeurent jusqu'à leur départ à la retraite.

Pourtant, le Décret n° 2000 / 359 DU 5 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale de la présidence de la république stipule dans son chapitre III du profil de carrière article 69 :

*La nomination des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale a des fonctions de responsabilités administratives s'effectue dans le respect du profil de carrière qui tient compte du grade, des qualifications supplémentaires, de l'ancienneté des notes administratives et pédagogiques, des fonctions de responsabilités déjà occupées.*

L'article 70 renchérit en stipulant que : « Sans préjudice du caractère discrétionnaire de toute nomination à un poste de responsabilité, aucun fonctionnaire des corps de l'Éducation Nationale ne peut prétendre à un poste de responsabilité au sein du Ministère de l'Éducation Nationale s'il ne remplit les conditions énoncées dans le tableau d'adéquation profil de l'agent ci-après ».

**Tableau 1 : Tableau d'adéquation de l'agent fonctionnaire enseignant.**

Catégorie	Ancienneté	Administration scolaire	Pédagogie	Orientation	Équivalence
A2	Sup à 20 ans	Inspecteur Général	-----	-----	Secrétaire Général
A2	18 ans	Inspecteur Délégué Provincial ou équivalent	Inspecteur Général de Pédagogie	Coordonnateur Général	Directeur
A2	15ans	Délégué Départemental Proviser ou équivalent Directeur des collèges ;	Inspecteur National de Pédagogie Inspecteur coordonnateur Inspecteur Pédagogique Provincial	Coordonnateur National Coordonnateur Provincial	Directeur-Adjoint Sous-Directeur
A1- A2	10 ans	Surveillants Général des lycées ; IAEPMN	Inspecteur Départemental Censeur Chefs de travaux	Coordonnateur Départemental	Chef de Service
A- B	5 ans	Surveillant Général de collège Directeur D'École publique	Animateur Pédagogique Maître d'Application	Conseiller d'Orientation	Chef de bureau
Début de carrière		Enseignant	Enseignant	Enseignant Conseiller d'orientation	Enseignant

Au regard de ce tableau, tous les enseignants initialement formés devraient avoir un profil de carrière après plusieurs années de services. Malheureusement, ce n'est pas ce qui est observé sur le plan pratique. De plus, on constate aussi avec beaucoup d'amertume qu'après avoir enseigné dans toutes les classes d'un cycle d'étude, parcouru tous les niveaux, certains enseignants reçoivent parfois des lettres d'encouragements et des félicitations de leurs supérieurs hiérarchiques. En effet, cela n'a aucune incidence réelle perceptible sur leur revenu mensuel. Pire encore, nous trouvons des enseignants, qui tout au long de leur carrière, n'ont jamais reçu de gratifications jusqu'à leur départ à la retraite. L'engouement et l'engagement professionnel que ces enseignants initialement formés avaient au départ s'estompent progressivement face aux nombreuses difficultés et frustrations multiples rencontrées dans l'exercice de leur profession sur le terrain.

Il est aussi à noter que, la majorité des enseignants commence leur carrière professionnelle en tant qu'« enseignant ». Travaillent pendant plusieurs années jusqu'à leur départ à la retraite en étant toujours dans le même métier sans ascendance aucune restant toujours enseignant comme à leur sorti de l'école normale supérieure (début de carrière). Au fil des années, cela affecte considérablement leur rendement professionnel. Nous pouvons citer entre autre : la baisse du taux de rendement et de réussite de leurs apprenants, la dévalorisation de l'image de soi, la perception qu'il se fait de lui-même, l'absence de projet professionnel et personnel, voire de société, la stagnation du corps enseignant, la misère professionnelle et intellectuel, la perte de crédibilité de l'action d'éduquer dans les normes, la perte de prestige de la profession d'enseignant ....

L'enseignant qui jadis était considéré comme une élite de la société et même un modèle pour la jeunesse, plein d'entrain est devenu un fonctionnaire ordinaire, quelconque ne jouissant d'aucune considération sociale particulière et exposé à toutes les railleries des autres corps de métiers. La majorité de ces enseignants, surtout ceux de l'arrière-pays, se retrouvent entrain de noyer leur misère professionnelle dans les braderies de toutes sortes, au point de devenir des pires délinquants intellectuels.

## **0.2. Formulation et position du problème.**

La profession enseignante comme toutes professions exige de faire une formation initiale, laquelle garantit la réussite dans l'exercice de cette profession. Seulement, tous les travailleurs,



fonctionnaires ou non et spécifiquement les enseignants observent que le monde est en pleine mutation et subit des transformations quotidiennes. Les rapports interindividuels sont en train d'être bouleversés. Ce bouleversement continu incite certains enseignants, encore en fonction, responsables ou non, dont la mission principale est la transmission des connaissances intellectuelles, morales, physiques, psychologiques, à chercher comment améliorer leurs compétences professionnelles. Ces désirs soudains proviennent de nombreuses insatisfactions provoquées par des multiples conflits professionnels tant internes qu'externes. Ces conflits, au fil des années réveillent en eux les émotions telles que : le dégoût, l'impatience, la déprime, la tristesse, etc....

Toutes ces émotions négatives ne favorisent pas l'épanouissement intellectuel de l'enseignant en tant qu'acteur social, transmetteur des connaissances de la base au sommet, moteur de développement....Pour pallier à toutes ces émotions négatives, il doit être comme le souligne MEIRIEU « *une sorte de Caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer à plusieurs personnages* » De ce fait, l'enseignant professionnel qui, à la base est un éducateur, un médiateur, un formateur coopératif, un didacticien, un chercheur...doit être flexible. Il doit être animé d'un sentiment d'efficacité personnel (SEP), qui doit toujours le pousser à aller de l'avant malgré les multiples intempéries dont il fait face. BANDURA (2012 : 12) appelle ce ressenti interne positif: « *sentiment d'efficacité personnel* » Pour lui, l'efficacité personnelle perçue est la croyance de l'individu en sa propre capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités et acceptables. Pour cela, il peut prendre l'engagement personnel d'avancer, malgré les multiples obstacles qui obstruent son parcours quotidien.

En effet, à un moment donné de leur carrière, suite aux difficultés contextuelles du terrain, certains enseignants sont appelés à faire des évaluations intra et extra - individuelles de leurs ressources personnelles et professionnelles. Le faisant, ils se rendent compte qu'en plus de leurs compétences professionnelles initiales existantes, ils peuvent encore exceller dans plusieurs autres domaines d'activités et être toujours compétant. Ces efforts personnels, non issus d'une formation professionnelle initiale ont éveillé en eux un sentiment d'auto- efficacité professionnelle perçue élevé qui vont les pousser à rechercher les voies et moyens pour renforcer leur formation professionnelle initiale à un moment donné de leur carrière.

Tout à côté de ce cas de figure, on a des enseignants qui se laissent dire et entendre : « A quoi bon » puisque cela ne servira à rien, d'autant plus que la réinsertion professionnelle à ce niveau de compétence est difficile. Ces derniers préfèrent se contenter de leur formation initiale et de ce que cela leur procure comme gain, des avancements de grades et d'échelon. Ils se refusent de faire des efforts académiques et professionnels supplémentaires pour améliorer non seulement leurs compétences, personnelles et professionnelles, mais aussi améliorer leur environnement.

A cet effet, BANDURA (1997 : 129), dans sa réciprocity triadique, soutient que tout individu, dans sa conduite, agit aussi bien sur lui que sur son comportement. En fonction des différentes mutations qu'il observe, il agit sur son environnement à effet réciproque. Le renforcement des capacités professionnelles et personnelles est fonction des facteurs dépendants les uns des autres. Ces trois facteurs interagissant sont : la personne, son comportement, et son environnement.

Par contre, PIAGET et al (1974), pensent que la compétence développée par un individu dans une situation problème quelconque donnée a pour seule source son auto – efficacité personnel. Dans cette même lancée, DECI ET RYAN diront qu' « une personne sera motivé si elle peut s'auto- déterminé ». C'est –à – dire qu'elle doit considérer qu'elle est à l'origine de ses propres actions. La motivation est un sentiment crucial dans l'apparition des comportements autodéterminé.

Pourtant, BANDURA, dans sa théorie de l'apprentissage social, soutient que le développement des compétences est le produit d'une Co construction à plusieurs origines : Les expériences vécues, la persuasion verbale des tiers et l'état émotionnels ou physiologiques que les uns et les autres ressentent...Quant à LE BOTERF, il parlera de « l'apprentissage expérientielle ». Pour lui, c'est apprentissage expérientielle qui aide l'acteur social qui est l'enseignant à résoudre plusieurs difficultés qu'il rencontre dans l'exercice de ses fonctions. VERGNAUD (2007) renchérit clairement en ces termes.

« Est compétant, un acteur qui sait faire quelque chose qu'un autre ne sait pas faire. De même, un acteur est plus compétant au temps « t » s'il sait au temps « t+1 » ce qu'il ne savait pas faire au temps « t ». Ainsi donc, faire au temps « t+1 » ce qu'il ne savait pas faire au temps « t » signifie qu'il y a eu non seulement augmentation de son efficacité personnel au travail, mais aussi, renforcement et mobilisation d'un certain nombre de ressources cognitives de l'acteur social quelconque face à de nombreuses difficultés concrètes rencontrées dans le cadre de sa profession.

Ils vont donc puiser au fond d'eux –mêmes en faisant varier différentes approches pédagogiques, inventant parfois des solutions et des stratégies pour atteindre leurs objectifs et recasés ces enfants désespérés dont ils ont la charge. Ils sont tenus par leur conscience professionnelle de faire avec le contexte social dans lequel ils exercent leur fonction d'enseignant. Ils se retrouvent être en fait des hommes pluriels, des hommes d'action, des hommes de terrain, des hommes de proximités comme le décrit Bernard Lahire (1998 : p 14).

Or, nous savons tous que « *qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner* ». Nous ajoutons « *qui cesse d'apprendre doit cesser de travailler* ». Cela dit, le travailleur, voire l'enseignant, en ce qui nous concerne dont la mission principale est la transmission des connaissances diverses, ne doit jamais cesser d'apprendre, d'autant plus que c'est lui l'initiateur de la connaissance.

Telles sont ainsi présentées les observations qui interpellent l'enseignant / le travailleur qui veut non seulement bien faire son travail, mais aussi progresser dans sa vie.

Face à ce constat, considérant que les enseignants soient capables de résoudre autant de situations complexes dans leur carrière sans avoir été formés à ces différents cas pratiques au préalable, ne serait-il pas judicieux d'envisager un véritable ajustement de toutes leurs potentialités compétentes, afin d'assouvir leurs différents besoins de promotions professionnelles?

En d'autres termes, quels sont les facteurs internes et externes qui peuvent déclencher chez ces enseignants un éveil professionnel ? la compétence du « savoir agir » comme le pense LE BOTERF (2010 :171), qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes ( connaissances, savoir-faire, réseaux... ) ; du « vouloir agir » qui se réfère à la motivation et l'engagement personnel du sujet ; du « pouvoir agir » qui demande de tenir compte du contexte social, de l'organisation d'un travail, du choix de management et des conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu à prendre la décision d'agir en son âme et conscience? Toutes ces questions nous amènent à nous poser cette question fondamentale de recherche.

### **0.3. Question fondamentale de l'étude.**

#### **0.3.1. Question principale.**

La question principale que nous pouvons nous poser est la suivante :

Existe-t-il un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio - professionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences?

En d'autres termes, quels sont les facteurs personnels et socio-professionnels qui déterminent le développement de nouvelles compétences chez les enseignants ? L'analyse de cette question principale nous amène à énumérer certains besoins des enseignants qui peuvent justifier leur désir à développer de nouvelles compétences professionnelles. Nous avons recensé principalement quatre (4) à savoir : l'engouement pour la quête permanente de la connaissance, le désir de valorisation de l'image de soi, l'intérêt pour la gestion des relations inter et intra professionnels, et enfin, l'intérêt pour l'utilisation des outils TIC.

Cette question principale nous amène à nous poser des questions secondaires de recherche.

### **0.3.2. Questions secondaires de recherche. (Q<sub>SR</sub>)**

L'élaboration des questions secondaires de recherche découle de l'opérationnalisation du facteur principal qui est le besoin de promotion sociale et professionnelle chez les enseignants. En effet, il s'agit de procéder à l'analyse factorielle de ce facteur principal. Partant du fait que le développement personnel et professionnel d'un enseignant dépend de ses capacités à vouloir avancer, de l'environnement dans lequel il vit et travaille et du regard que les autres et lui font de sa personne. Il ressort de ce constat que les questions secondaires suivantes guideront notre analyse:

Qsr1. Existe-t-il un lien de dépendance significatif entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles?

Qsr2. Existe-t-il un lien de dépendance significatif entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles ?

Qsr3. Existe-t-il un lien de dépendance significatif entre l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences?

Qsr4. Existe – il un lien de dépendance significatif entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions de savoirs chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnels?

#### **0.4. Hypothèses de l'étude.**

L'hypothèse de l'étude ici est cette affirmation provisoire à notre étude qui stipule que les besoins de promotions socio- professionnels chez les enseignants justifient le développement de nouvelles compétences. Cependant, elle est provisoire du fait que avant de l'énoncer, nous n'avons abordé ni la revue de la littérature, ni la théorie explicative de notre thème d'étude.

#### **0.5. Objectifs de l'étude.**

Un objectif est une formulation qui décrit le résultat attendu au terme d'un processus de recherche. De ce fait, l'objectif est le comportement que l'on souhaite voir se réaliser à la fin d'un processus d'apprentissage. Dans le cadre de notre étude, nous avons un objectif général qui gravite autour de plusieurs objectifs spécifiques.

##### **0.5.1. Objectif général.**

Il est question dans ce travail de vérifier le degré de dépendance significatif qui existe entre les besoins de promotions socio – professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. En d'autres termes, il est question dans ce travail de justifier et de comprendre les différentes raisons qui poussent certains enseignants et responsables d'administration qui, après avoir passé plusieurs années à enseigner et à jouer leur rôle d'administrateur, de s'engager de nouveau dans un processus de renouvellement ou de développement de nouvelles compétences professionnelles.

De manière spécifique, il s'agit de savoir les motifs, les mobiles réels, les raisons concrètes du terrain qui poussent certains enseignants à s'engager de nouveau dans un processus de développement de nouvelles compétences professionnelles. De manière concrète, ces objectifs opérationnels ou spécifiques sont les suivantes :

##### **0.5.2. Objectifs spécifiques. (O<sub>S</sub>)**

De façon opérationnelle, il est question :

**O<sub>S1</sub>** : De justifier le degré de dépendance significatif qui existe entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**O<sub>S2</sub>** : D'expliquer le degré de lien significatif qui existe entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**O<sub>S3</sub>** : De déterminer le degré de dépendance significatif qui existe entre l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**O<sub>S4</sub>** : De vérifier le degré de lien qui existe entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants le développement de nouvelles compétences professionnelles.

## **0.6. Intérêts de l'étude.**

Notre étude revêt un triple intérêt : pédagogique, psychologique et social.

### **0.6.1. Intérêt pédagogique fondamental.**

L'éducation, principalement assurée par les enseignants porte sur les apprentissages fondamentaux qui sont lire, écrire, s'exprimer correctement, compter et calculer, raisonner, gérer des situations problèmes, ... Les autorités sociétales donnent les grandes orientations qui sont contenues dans les programmes scolaires et exigent des hommes professionnels et qualifiés pour leurs transmettre aux apprenants de tous les niveaux d'éducation.

Cela ne peut être possible que par la volonté de ces experts de terrain initialement formés à envisager un véritable renouvellement de leurs compétences professionnelles initiales à travers le développement de nouvelles compétences pour des raisons suivantes :

- redynamiser la profession enseignante et aussi les enseignants dans leur mission de décodeur et transmetteur des différents savoirs.
- développer des attitudes flexibles et compétentes face aux signes et exigences du temps.
- produire de nouvelles ressources pédagogiques adaptatives au contexte.
- d'élaborer des véritables outils de formations pour toutes les couches de sociétés en tant que formateurs. En d'autres termes, l'éveil des enseignants dans leurs rôles d'éducateur et de formateur véritable des individus d'une société et d'apprenant permanent.

### **0.6.2. Intérêt psychologique.**

Il est question dans ce travail d'éveiller l'enseignant en maintenant son esprit ouvert aux différentes mutations de la société. Il a besoin d'être mentalement équilibré pour gérer les

différentes frustrations qui fusent de toutes parts et l'inhibent dans son élan de transmetteur permanent de connaissances et de formateur. Il a besoin d'une remise à niveau permanente de ses connaissances pour mieux affronter son environnement et de relever les nouveaux défis qui se présentent à lui.

### **0.6.3. Intérêt social.**

Il est important pour l'enseignant de savoir qu'il est un acteur social incontournable de l'action éducative dans son intégralité. L'acquisition permanente de nouveaux savoirs entraîne le développement des nouvelles compétences adaptatives. Cela leur permet de s'intégrer harmonieusement partout où ils sont appelés à travailler et à développer de nouvelles ressources adaptatives non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour les autres. En somme, d'être « up date ».

## **0.7. Hypothèses de recherche**

L'hypothèse générale ne pouvant être vérifiée directement, nous l'avons fait à travers la vérification des différentes hypothèses spécifiques afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse générale.

**HG1** : L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**HG2** : Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**HG3** : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**HG4** : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles.

## **0.8. Cadre méthodologique**

### **0.8.1. Modèle théorique**

Le développement intellectuel des hommes, particulièrement des enseignants a fait l'objet de plusieurs études. L'intérêt de celle-ci s'explique notamment par le fait que l'enseignant est celui-là qui dispense les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à un individu pour son insertion sociale et complète dans laquelle il est appelé à vivre. Plusieurs courants de pensées

ce sont attelés à expliquer le processus de développement intellectuel à travers les types d'apprentissage. Nous avons donc les courants Behavioristes, les constructivistes et les socio-constructivistes. A côté des théories du développement intellectuel des personnes, nous avons les théories sociologiques. Ainsi, dans le cadre de notre travail, le courant socio-constructiviste qui a attiré notre attention est celui de l'apprentissage social d'Albert BANDURA.

### **0.8.1.1. Théorie de l'apprentissage social d'Albert BANDURA**

Élaborée par Albert BANDURA et ses collaborateurs à partir de 1977, cette théorie reconnaît la puissance des effets du renforcement sur le comportement individuel de l'apprenant, mais ne conclut pas que le comportement humain serait une réaction automatique à l'action de l'environnement. En effet, d'après lui, ce sont des cognitions qui en font qui sont des représentations, des pensées, des prises de consciences effectuées par l'individu qui jouent le rôle majeur de médiations entre l'action de l'environnement et les «réponses» comportementales des individus. Elle stipule également que les déterminants du comportement humain ne sont pas immédiats, directs et spontanés. Ils sont influencés par ce que nous vivons, entendons et pensons de nous et de notre environnement.

Ces trois facteurs apparemment séparés sont considérés par Albert BANDURA comme des facteurs indissociables. Ils interagissent deux à deux en permanence, mais de façon variables sur l'évolution de nos comportements. Ils co-influencent sur les individus et affectent leurs comportements. Cette théorie socio-constructiviste d'Albert BANDURA se place entre la psychologie sociale et la psychologie cognitive. De ces deux dimensions psychologiques exploitées par BANDURA émergent trois principaux concepts qui sont : « l'Agentivité », « l'auto-efficacité personnelle » encore appelé sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et la « causalité triadique réciproque » ou encore « réciprocité causale triadique » pour ce qui est de notre travail.

#### **➤ La réciprocité causale triadique**

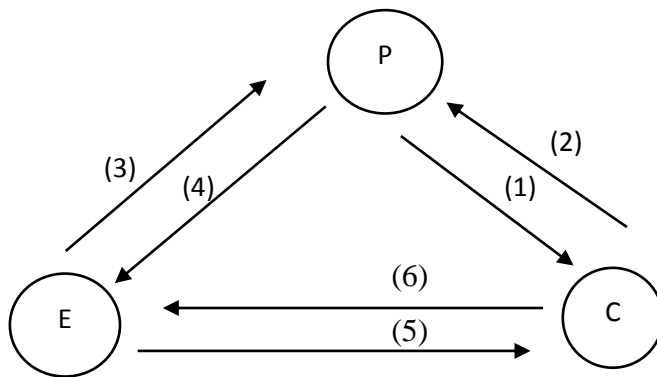
C'est un ensemble de facteurs qui pivotent entre eux en s'influencent les uns sur les autres. Elles expliquent le comportement des hommes. Ces facteurs sont au nombre de trois : l'environnement, la personne et son comportement.



BANDURA, parti des bases des théories behavioristes qui stipulaient que le comportement humain est expliqué à travers un système de causalité binaire, unidirectionnel. A la fin des années 1960, il s'en est détaché pour apporter sa contribution aux cognitivistes. En effet, dans son modèle triadique, trois séries de facteurs entrent en inter – action et poussent chaque individu à l'action. Dans ce cas, les facteurs entrent en inter -action deux à deux. Les facteurs internes à la personne (P) qui concernent les évènements vécus aux plans cognitifs, affectifs, biologiques et leurs perceptions par le sujet en particulier, les perceptions personnels d'efficacité ou de compétences. Les déterminants du comportement (C), décrivent les « patterns » d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Enfin, les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental (E). BANDURA précise trois types d'environnements :

- l'environnement imposé (hiérarchie professionnel, revenus...)
- l'environnement choisit, l'individu a pris une décision (choix de métier, de vie...)
- l'environnement construit ou l'individu reste dans la continuité de ses actions (modifications de son milieu de vie professionnel, social, spirituel...)

De cette analyse faite par BANDURA en découle le schéma ci –dessous.



**Figure 1 : La réciprocité causale triadique.**

- **Les différentes relations qui ressortent de ce schéma.**

**La double relation (pc) « personne- comportement » (1) (2).**

Dans la relation (1) (PC) C'est-à-dire :  $(P \rightarrow C)$  : Cette interaction touche le domaine comportemental de l'individu, sa psychologie, ses émotions, sa conception de soi, de ce qu'il est, ce qu'on voit. Ses représentations, son vécu, ses ressentis et qui le pousse à modifier son comportement, son attitude. Les différentes cognitions sont intimement liées et font parties intégrantes de l'individu, de sa personne de son moi. Le comportement peut largement influencer sur la personne. C'est une relation qui met en évidence les effets extrinsèques sur la personne. Cela entraîne la relation (2).

Dans la relation (2), c'est – à- dire  $C \leftarrow P$ , l'individu est appelé à faire des évaluations personnelles en terme des expériences vécues dans sa propre vie. De son attitude. Pour CARRE (2001), c'est une évaluation personnelle de sa personne sur son comportement« ce que le sujet social peut faire sur sa personne (P) peut influencer sur son comportement (C) positivement ou négativement, sur sa conception de lui en tant qu'individu, acteur social. Cela peut l'amener à rejeter ou à rechercher de nouvelles expériences de formation (P) qu'il n'avait pas imaginées auparavant ». En le faisant, de façon direct ou indirect, cela influe son attitude.

**La double relation (EP) « environnement – personne » (3) (4).**

Dans la relation (3) (EP) de la figure ci-dessus. L'inter – action  $(E \rightarrow P)$  : Explique comment l'environnement peut impacter sur la personne. L'environnement agit sur un individu à travers ses processus affectifs et cognitifs. Notre environnement agit sur notre mental nos façons de penser. C'est – à – dire, après une évaluation de notre personne dans un environnement dans lequel nous vivons, nous pouvons décider de modifier de stratégies en fonction de la perception que nous faisons de notre capacité à changer cet environnement. D' où la relation (PE).

Dans la relation (4) (PE) de la figure ci- dessus. L'inter – action  $(P \leftarrow E)$  : Dans cette perspective, l'environnement est fonction de la qualité de l'individu qui y habite. Le seul fait d'être présent le modifie. Cette inter – action explique l'effet de l'environnement dans lequel nous vivons sur les conceptions personnelles à travers les mécanismes de la persuasion, du modelage, de l'instruction....Pour le faire, nous utilisons notre physique (taille, âge, sexe, origine...), ou encore notre statut social pour le modifier à notre aise. En d'autres- terme, la seule présence d'un

individu dans un environnement quelconque, son statut professionnel peut le modifier de toutes les manières possibles même par la pensée comme le précise BANDURA.

### **La double relation(EC) « environnement- comportement »(5) (6).**

Dans la relation (5) (EC) ; (E →C): Ici, les modifications situationnelles ont une influence sur les comportements. Notre comportement change en fonction de notre environnement. On peut devenir subitement agressif, doux, altruiste ou même conformiste en fonction du milieu. Ces différents comportement nous permettent de nous protéger des effets parfois dévastateurs de notre environnement ou à l'inverse des effets positifs. D' où la relation 6.

Dans cette relation (6) (CE) ; (C←E): nous transformons couramment notre environnement par nos conduites en agissant sur les personnes ou les choses qui nous entourent avec le but (conscient ou non) de les transformer. Notre action sur l'environnement, produit à son tour des effets sur notre comportement.

Cette réciprocité triadique de BANDURA est donc en un processus de causalité circulaire qui est souvent observé dans le comportement des enseignants qui désirent avancer dans leur carrière enseignante. Ces enseignants sont des acteurs de leur environnement. Ainsi, les réponses (C) aux actes d'autrui (E) sont déterminées non seulement en fonctions des exigences « automatiques » des différentes situations qu'ils sont appelées à vivre, mais également d'un jugement personnel(P) qui est aspect cognitif de l'homme. Quant aux conséquences, elles s'observent avec les différentes réactions suscitées par l'environnement. Ainsi selon BANDURA cité par CARRE (2001) soutient que « En agissant, les êtres humains (P) forment des représentations anticipatrices des conséquences de leurs actions qui Co déterminent leurs réponses. L'anticipation est une médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement de l'individu ».

En définitive, les enseignants initialement formés qui aspirent à aller de l'avant, qui sont dans le besoin d'une promotion réagiront en fonction des effets que les comportements des uns et des autres auront sur eux. Leurs environnements immédiats, ainsi que leurs appréciations personnelles produiront sur eux. Cela boostera positivement ou négativement leur réaction. En fonction de leurs ressentis, ils prendront la décision de suivre les signes du temps ou de capituler. En particulier, il réagira intellectuellement sur le plan de la perception de ses propres compétences. A ce moment, il se posera lui - même la question de savoir s'il est capable d'évoluer avec le temps ou alors il se contentera du présent. C'est –à – dire de ce qu'il gagne sans

innovation personnelle. Et par suite, subir les assauts de son environnement. Ces inter-actions nous amènent à développer l'effet du sentiment d'auto-efficacité personnelle perçu par ALBERT BANDURA encore appelé (SEP) sur la conduite des individus.

### **0.8.1.2. Théorie de l'auto - efficacité personnelle (SEP).**

Cette théorie stipule que le vecteur le plus puissant dans l'ensemble des pensées auto-réflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines est le sentiment d'efficacité personnelle ou encore « Auto- efficacité ». Pour le théoricien, le SEP se situe au cœur du modèle triadique en ce sens qu'il est le fondement de la notion d'agentivité humaine ou encore « self- efficacy ».

#### **➤ Définition de la notion SEP**

Selon BANDURA, l'auto- efficacité perçue est la croyance qu'on des personnes dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité personnelle forment le fondement de l'agentivité humaine (humain agency). C'est une perception globale de sa propre compétence. Des jugements personnels sur propre capacité d'action à agir sur soi- même par un changement ou par un développement personnel de sa propre personne.

#### **➤ Formation de l'auto -efficacité personnelle**

D'après l'auteur, l'auto- efficacité personnelle se construit et se transforme à partir de quatre principales sources d'information qui sont :

- 1- Les expériences vécues (performances antérieures, succès échecs). Ce sont des expériences actives de maîtrise soi qui servent d'indicateur de capacité dans la mesure où les succès ou les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité.
- 2- Les expériences par observation ou encore vicariantes. L'observation d'un partenaire égal à soi juger compétant provoquera un sentiment d'émulation qui l'incitera à agir autant et même plus que lui. A l'inverse, les difficultés vécues par les pairs pourront affecter négativement les perceptions d'auto- efficacité personnelle de sujet.
- 3- Les persuasions verbales par un parent, un proche ou une autorité hiérarchique peut entraîner ou non un sentiment d'auto- efficacité personnelle. Enfin

- 4- L'état physiologique ou émotionnel peut induire un sep favorable ou défavorable en fonction des situations entraînant parfois une accélération du rythme cardiaque, les mains moites, la gorge sèche etc...

➤ **Les effets de l'auto – efficacité personnel**

Les sentiments d'efficacité personnelle interviennent dans des multiples occasions de notre vie quotidienne et professionnelle. Notamment à l'occasion de nos choix et de nos conduites à tenir, des occasions concurrentes à laquelle nous estimons être à la hauteur de nos capacités telles que nous nous les représentons via notre SEP dans un contexte considéré. Il influence la façon de penser, de raisonner, de prendre une décision à un moment donné de notre carrière, de nos différentes relations.... La SEP est un élément fondamental de la motivation comme le souligne Fenouillet(2003). Elle régit la dynamique motivationnelle et pousse l'individu à aller jusqu' au bout de ses actions. Le SEP va également influencer la dépense et la persistance des efforts dans la difficulté comme le souligne J. LECOMTE 2004. Le SEP élevé lui donne d'affronter positivement la difficulté et de ne pas percevoir l'échec comme rédhibitoire. Dans le cas inverse, l'individu se focalisera sur son manque de compétences estimé et finira par se résigner. Enfin, le SEP intervient au niveau des affects. Plus un individu possède un SEP élevé, plus il sera enclin à aller de l'avent malgré les obstacles et les embuches auxquelles il fait face sur le terrain.

Ainsi selon le modèle triadique de la TSC d'Albert BANDURA ainsi qu'aux effets de l'auto- efficacité perçue, Il ressort que les conséquences en nos croyances personnelles en terme de capacité (P) ont un impact d'une part sur notre comportement finale de l'action (C) et d'autres part, sur l'attitude que nous adoptons de notre environnement (E) et réciproquement. Formant ainsi une boucle, une retro- action propre à la théorie sociocognitive.

## **0.8.2. Collecte des données**

### **0.8.2.1.Population d'étude**

Notre étude s'adresse principalement aux enseignants déjà formés, enseignant dans un établissement public ou privé, inscrit en Master sous tutelle de l'Université de Yaoundé I à l'ENS ayant plusieurs années d'expériences professionnelles d'au moins 10 ans. Il s'agit dans ce travail de comprendre les différentes raisons qui poussent certains enseignants qui au départ ne

s'imaginait pas retourner à l'école de s'engager de nouveau dans un processus de développement des nouvelles compétences professionnelles tout en boostant leurs vieilles habitudes et leurs multiples engagements.

➤ **Justification de la Population d'étude**

De MUCHIELLI à DEPELTEAU, la population d'étude est définie comme l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. Elle est donc constituée des enseignants pétris de plusieurs années d'expériences professionnelles d'au moins 10 ans dans la fonction enseignante étant toujours en fonction dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignant général ou occupant un poste de responsabilité rattaché à l'Education. La continuité dans l'action éducative et les années d'expériences professionnelles des enseignants faisant partie de critères de sélection de notre population d'étude. Cette exigence dans la sélection nous permettra de posséder des informations pertinentes sur les motifs ou raisons qui les ont poussés à s'engager dans un processus de développement de nouvelles compétences. C'est une population constituée des enseignants titulaires d'un DIPEN II ou d'un DIPES II âgés de 35 ans et plus, inscrit à l'école doctorale à l'ENS. Dans l'optique de développer de nouvelles compétences professionnelles. Nous avons travaillé avec une population de 20 sujets. La norme pour notre type d'étude devant être comprise entre 15 et 25.

➤ **Critères de sélection des sujets**

Pour sélectionner notre population, nous avons procédé par une technique de sélection naturelle qui consistait à choisir les enseignants ayant une certaine maturité et une ancienneté dans la profession et répondant à nos caractéristiques :

- être enseignant formé et travaillant dans le domaine de l'éducation, soit dans une ENIEG publique de la région du centre ou privé, soit que l'on soit responsable dans une inspection en charge de l'éducation possédant un DIPEN II, ou bien un DIPES II inscrit à l'école doctorale de l'ENS sous tutelle de l'Université de Yaoundé I, option Sciences de l'éducation. Etre aussi âgé de plus de 35 ans au 1<sup>er</sup> janvier 2016 pour faire partir de notre population d'étude tout en accumulant plus de 10 années d'expériences professionnelles.

Pour le faire, nous avons appliqué le principe d'inclusion et d'exclusion d'ABRAHAM DE MOIVRE encore appelé formule de CRIBLE, DE POINTCARE. Ce principe stipule que les sujets qui ne remplissent pas les caractéristiques de sélection prévues par le chercheur soient

exclus de notre population d'étude et que ceux qui les remplissent soient inclus. A cet effet, les sujets qui font partie de notre population présentent les caractéristiques exigibles par notre étude. C'est –à-dire, être un enseignant formé et encore en fonction, âgés d'au moins 35 ans, accumulant plus de 15 ans de service, ayant un poste de responsabilité ou non. Ce critère est fondamental parce nous travaillons avec des adultes professionnellement mûres et qui savent ce qu'ils veulent, en s'engageant dans un processus de développement de nouvelles compétences.

**Tableau 2 : Constitution de notre population d'étude**

Sujet	Sexe	Age	Nombre D'année D'expérience	Lieu D'attache (profession)	Lieu D'étude
Marylise	Féminin	39 Ans	18 Ans	Enieg B Yde	Ens
Antoinette	Féminin	45 Ans	20 Ans	Enieg Mbalmayo	Ens
Serge	Masculin	51 Ans	25 Ans	Enieg Kribi	Universite Yde I
Christine	Féminin	40 Ans	22 Ans	Enieg Bafia	Ens
Claude	Masculin	43 Ans	15 Ans	Enieg B Yde	Ens
Solange	Féminin	37 Ans	13 Ans	Enieg B Yde	Universite Yde I
Michèle	Féminin	49 Ans	19 Ans	Enieg Mfou	Ens
Ivan	Masculin	50 Ans	16 Ans	Enieg B Yde	Ens
Emma	Masculin	48 Ans	17 Ans	Enieg B Yde	Universite Yde I
Ide	Féminin	46 Ans	22 Ans	Enieg De Monatele	Ens
Patience	Féminin	55 Ans	28 Ans	Enieg D'ebolowa	Ens
Jaques	Masculin	53 Ans	30 Ans	Enieg Ntui	Ens
Benjamin	Masculin	40 Ans	15 Ans	Enieg B Yde	Ens
Marie Chantal	Féminin	42 Ans	16 Ans	Enieg Mbalmayo	Universite Yde I
Gabriel	Masculin	49 Ans	18 Ans	Responsable	Ens
Michel	Masculin	50 Ans	20 Ans	Responsable	Ens
Catherine	Féminin	39 Ans	18 Ans	Responsable	Ens
Pascal	Masculin	47 Ans	18 Ans	Responsable	Ens
Anne- Marie	Féminin	40 Ans	16 Ans	Responsable	Ens
Laurent	Masculin	38 Ans	18 Ans	Responsable	Universite Yde I

Le tableau ci-dessus est constitué des hommes et des femmes, enseignants professionnels dont l'âge varie entre [35 – 55 ans], accumulant plus de 10 années d'enseignement, encore en service dans les différents domaines de l'éducation, tous inscrits à l'école doctorale avec comme

spécialité : les sciences de l'éducation. Sur les 20 sujets de notre population d'étude, nous avons 10 femmes qui représentent les 50 % et 10 hommes représentent également les 50%.

### **0.8.3. Technique d'échantillonnage**

Pour sélectionner les sujets faisant partie de notre échantillon, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage non probabiliste à choix raisonné typique de commodité ou encore à dessein. DARDENNE et al (2007 : 109) cité par FONKENG et al (2014 : 92) qui consiste à sélectionner dans notre échantillon uniquement les sujets dont nous pensons être sûrs de nous fournir des informations dont nous avons besoin pour notre étude. A savoir, être titulaire d'un DIPEN II ou DIPES II, enseignant en fonction dans une ENIEG et aussi des responsables dans le domaine de l'éducation, précisément dans la région du centre, faisant une formation continue dans l'optique de développer de nouvelles compétences professionnelles. Aussi, ayant au moins 10 années d'ancienneté professionnelle.

### **0.8.4. Instruments de collecte des données**

Notre étude qui porte sur les besoins de promotions sociaux- professionnels les enseignants et le développement de nouvelles compétences étant une étude à la fois qualitative et quantitative, elle vise à comprendre les raisons qui poussent les certains enseignants à envisager une restructuration de leurs compétences professionnelles. A cet effet, les instruments de collecte des données qui sied à notre étude sont : l'entretien et le questionnaire.

Seulement, l'entretien approfondi semi- directif est accompagné d'un questionnaire semi-structuré. Il est question d'organiser l'entretien en l'accompagnant d'un questionnaire, de l'organiser de tel manière qu'il soit un échange verbal ou écrit. L'échange verbal devant mieux expliciter les questions ouvertes .Cela permet aux uns et aux autres de s'exprimer librement par écrit ou en conversant avec le chercheur. Il est accompagné d'un questionnaire qui nous oriente dans notre entretien ANADON, cité par FONKENG and al (2014 : 114) le précise. Nous tenons à préciser que nous assurons la confidentialité de réponse de nos enquêtés surtout que les données recueillies nous donnerons des informations utiles à notre travail.

#### **0.8.4.1. Premier instrument de collecte des données : l'entretien semi- directif**

Selon CANNEL (1974 : 256), l'entretien semi – directif est une conversation initié par l'intervieweur et l'interviewé accompagné d'un questionnaire. C'est le moyen de communication



direct à travers lequel l'enquêté est motivé de parler, de donner les informations relatives à notre thème. A cet effet, nous avons élaboré, un questionnaire guide à l'avance, questionnaire qui meublera notre entretien. Dans l'élaboration de ce questionnaire, nous avons précisé l'objet de l'entretien ainsi que les principales composantes de notre thème d'étude.

Selon GRAWITZ (2002 : 145), « *l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* ». Pour engager notre entretien, nous avons au préalable expliqué à l'interviewé l'objectif de notre thème d'étude, par une autorisation de recherche dûment signé par notre professeur encadreur. Nous l'avons mis en confiance tout en lui assurant la confidentialité de notre entretien. Nous avons commencé notre entretien par une question ouverte et sommes resté dans la situation d'écoute, attentive aux informations que nous donnaient notre enquêté. A la fin de notre entretien, nous l'avons tout naturellement remercié de sa collaboration.

#### ➤ **Justification du choix de l'entretien**

L'entretien représente le mode d'accès valable dans notre champ d'investigation. Il va permettre de préparer le terrain, de déblayer les pistes de recherche, de clarifier notre problématique, de nous poser un certain nombre de questions dans toutes leur complexité, afin de trouver une réponse à notre principale préoccupation. L'intervieweur dans l'entretien, a pour rôle d'accompagner l'interviewé dans ses déclarations, la libération de ses sentiments, de ses perceptions, de ses désirs, en somme, sa construction. Toutes ses raisons justifient notre choix.

En amont d'une étude quantitative, une pré- enquête qualitative est menée. Ce sont en effet des entretiens semi-directifs qui sont faites pour de faciliter et d'enrichir la conception du questionnaire afin de relever d'éventuel manquement dans le questionnaire. Ces entretiens permettent d'explorer plus largement la thématique.

KVALE (1983) le précise en disant que l'entretien de recherche qualitative est souvent semi – structuré. C'est-à-dire, ne désigne ni une conversation libre, ni un questionnaire bien structuré. C'est les deux à la fois. Il décrit donc dix aspects pour caractériser l'entretien semi- structuré de recherche qualitative et quantitative.

Pour GRAWITZ (1986) ; l'entretien semi - structuré:

- Appréhende les pratiques pédagogiques sous un autre angle ;

- Permet de découvrir la diversité des pratiques pédagogiques par des problèmes permettant d'enrichir les connaissances du chercheur et d'adapter sa pratique au vu des informations recueillies ;
- Permet de se décentrer de son point de vu, de ses perceptions, de son jugement contribuant ainsi à une compréhension plurielle des pratiques pédagogiques et professionnelles.

#### **0.8.4.2. Deuxième instrument de collecte des données : le questionnaire**

C'est une technique de collecte des données par écrit qui se présente sous forme de questions structurées en plusieurs séries ou rubriques en rapport avec l'étude. Selon GRAWITZ (1990), Il permet de collecter les informations et d'en faire une analyse. C'est ainsi que QUIVY (1995) dira que, la conception de l'instrument de recueil des données doit être capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les différentes hypothèses de l'étude.

#### **0.8.5. Méthode d'analyse des données**

##### **0.8.5.1. Le dépouillement du questionnaire**

Il s'est effectué manuellement. C'est une étape qui vise à recenser les données à travers le score obtenu pour chaque item. On répète le processus jusqu'à l'épuisement total des items. .

Pour faciliter ce dépouillement, nous avons pris soins d'attribuer un code aux différentes modalités de nos items à partir des indicateurs. Ces codes pouvaient aller de 1 à 5 suivant les différentes modalités ou encore de a à e. Ce codage était fait pour toutes les parties du questionnaire et facilitait ainsi le dépouillement et le pointage.

Les questions étant fermées, semi fermées et ouvertes, et Nous avons utilisé la statistique descriptive pour effectuer ce dépouillement manuel afin de constituer les différents tableaux. Les données sont comptées et présentées dans des tableaux de distribution des fréquences qui ressortent des modalités, les fréquences observées de chaque modalité en termes de pourcentage.

Le décompte est fait à travers cette formule :

$$P_{(\%)} = \frac{F_0}{N}$$

avec

P (%) : pourcentage

F<sub>i</sub> : fréquence de chaque modalité

N<sub>i</sub> : taille de l'échantillon

### **0.8.5.2.Outil statistique d'analyse : le khi carre de Yates et de Pearson.**

L'objectif visé par l'utilisation de cet outil est de répondre à notre question principale qui est celle de savoir s'il existe un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio – professionnelle de l'enseignant et le développement de nouvelles compétences ? La procédure de vérification pour mesurer le degré de dépendance de nos différentes hypothèses passe par 7 (sept) étapes qui sont les suivantes :

#### **Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche et formulation des hypothèses statistiques :**

Ha : hypothèse alternative ;

Ho : hypothèse nulle.

#### **Etape 2 : Présentation du seuil de signification. $\alpha = 0,05$ .**

Ce seuil signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper en décidant de rejeter Ho ou de l'accepter.

#### **Etape 3 : Calcul de khi-carre ou khi-deux.**

On le calcule à partir des fréquences observées issus du dépouillement et des fréquences théoriques calculées à partir des tableaux de fréquences. La formule est la suivante :

$$X_{cal}^2 = \frac{(F_0 - F_e)^2}{F_e}$$

avec

F<sub>o</sub> = fréquences observées

F<sub>e</sub> = fréquences théoriques

∑ = somme

X<sup>2</sup><sub>cal</sub> = khi - calculé

#### **Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (Nddl).**

Le degré de liberté se calcule à partir du tableau de contingence. On le calcule à partir de la formule :

$$\text{nddl} = (\text{nl}-1) (\text{nc}-1)$$

#### **Etape 5 : Détermination de la valeur critique et du khi - carré lu.**

La valeur critique est déterminée sur le tableau des valeurs de fréquences du khi- carré. Elle est lue à travers la valeur critique  $\alpha$  et du nombre de degré de liberté nddl.

#### **Etape 6 : Énoncé de la règle de décision et son application.**

- Si  $X^2_{\text{cal}} > X^2_{\text{lu}}$  alors,  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  rejetée.
- Si  $X^2_{\text{cal}} < X^2_{\text{lu}}$  alors,  $H_a$  est rejeté et  $H_0$  acceptée.

#### **Etape 7 : Conclusion**

Elle est faite à partir du khi- carré calculé et du khi-carré lu. Ensuite, on conclue du lien de dépendance significatif ou non entre les variables des hypothèses de recherche. Passé cette étape, on calcule le degré de lien entre les variables de l'étude par le calcul coefficient de contingence (CC).

#### **Etape 8 : Cacul du coefficient de contingence**

Pour déterminer le degré de lien entre les différentes variables dépendantes et indépendantes des hypothèses de recherche, on passe par la formule suivante pour trouver le coefficient de contingence:

#### **8<sup>ieme</sup> Etape : Calcul du coefficient de contingence.**

$$CC = \frac{X^2_{\text{cal}}}{X^2_{\text{cal}} + N}$$

avec

CC = coefficient de contingence

N = effectif

$X^2_{\text{cal}}$  = khi - carré calculé

Trois cas de figures sont possibles :

- Si  $0 \leq Cc < 0,30$  ; le degré de lien entre les deux variables est faible ;
- Si  $0,30 \leq Cc < 0,60$  ; le degré de lien entre les deux variables est modéré ;
- Si  $0,60 \leq Cc < 1$  ; le degré de lien entre les deux variables est fort.

## **0.9.Délimitation de l'étude**

Cette sous – section vise à circonscrire les champs de l'étude. Elle comprend deux principaux champs : Les champs empiriques et les champs thématiques.

### **0.9.1. Délimitation empirique**

Ce travail se limite dans la région du centre et se déploie dans le département du Mfoundi : Ainsi, deux points de vues sont développés de ce fait : Le point de vue spatial et le point de vue temporel.

### **0.9.2. Du point de vue spatial**

Cette recherche s'est déroulée à l'Université de Yaoundé I, spécifiquement avec les étudiants inscrits en Master. Enseignants pour la plupart en formation continue et / ou de perfectionnement en Master I & II ou alors continuant leur cursus académique via professionnelle. Ce travail de recherche a mis en considération le développement des nouvelles compétences professionnelles chez les enseignants. Cette recherche avait pour cible les enseignants initialement formés dans nos différentes écoles normales supérieures et inscrits en cycle de Master à l'université de Yaoundé I. Le choix de cette université s'explique d'abord par le fait qu'elle est la mère des universités, parce qu'elle est proche de nous, aussi parce que notre population d'étude s'y trouve.

### **0.9.3. Du point de vue temporel**

Considérant les besoins actuels de croissances économiques, les signes du temps et les innovations dans la politique éducative et même de l'innovation pédagogique, notre thème cadre à cette évolution. Ainsi, les enseignants étant les transmetteurs des connaissances ne sauraient être à la traîne de la société. Ils se doivent de renouveler leurs compétences professionnelles à tout moment. Notre étude s'est déroulée pendant toute la période de notre formation académique et professionnelle.

## **0.10. Analyse des concepts opératoires**

### **0.10.1. Définitions des concepts**

Pour faciliter la compréhension de notre étude, il est important pour nous de définir les différents concepts relatifs à notre thème d'étude afin de faciliter sa compréhension. Ces concepts

sont les suivantes : Besoins ; Promotions ; professionnels ; Besoins de promotions socio - professionnels ; développement des nouvelles compétences.

#### **0.10.1.1. Besoins de promotions socio –professionnels de l’enseignant**

##### ➤ **Besoins**

Selon le Dictionnaire Encyclopédique Larousse, le besoin est une exigence née d’un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique. Par exemple : besoin de manger, de dormir, Etc...

Pour CHOUINARD (2006) ; La notion de besoin réfère à la différence ou à l’écart entre une situation souhaitable ou attendue et à la situation existante.

De ce fait, ABRAHAM MASLOW (1970) ; classe les besoins en plusieurs catégories selon ce qu’il appelle la pyramide des besoins.

- 1- Besoins physiologiques encore appelé besoins inférieurs de l’homme animal (manger, dormir, etc...)
- 2- Besoins de sécurité. Les besoins de l’homme adulte, qui veut se prendre en charge. (emploi, revenu santé équilibre familial.)
- 3- Besoin d’amour, de communication, d’expression, d’intégration social d’appartenir à un groupe.
- 4- Besoins d’estime de soi, des autres. De se respecter et de respecter les autres. De se réaliser, de se valoriser.
- 5- Besoins d’accomplissement personnel. Besoins de poursuivre certains apprentissages avec l’implication du goût de l’effort, de connaître de nouvelles techniques et d’avoir des activités purement désintéressées,

6- Dans le cadre de notre étude, le besoin est ce sentiment de manque, de vide à combler. Ce vide est considéré comme un écart que vit l’enseignant expérimenté entre ses attentes, ses aspirations potentielles et sa situation actuelle d’existence qu’il souhaite réduire autant qu’il peut le faire.

##### ➤ **Promotions**

Selon le Dictionnaire Larousse, c’est un nom féminin. C’est l’élévation d’une personne à une fonction, à un grade supérieur, à une responsabilité plus importante sur le plan hiérarchique ou sur celui des responsabilités.

Dans le cadre de notre étude, la promotion est entendue comme une élévation, une progression de l'enseignant dans tous les domaines de sa personne. C'est-à-dire intellectuel, morales, psychologiques...Le tout concourant à un mieux-être.

#### - **Promotion sociale**

La promotion sociale et professionnelle est une démarche volontaire, personnelle et aussi social permettant de réaliser un projet professionnel, social par le biais d'une formation. C'est aussi une attitude déployé par les individus dans un contexte socioprofessionnel dans l'optique de promouvoir la mobilité socio- professionnelle. Elle offre au bénéficiaire la possibilité :

- D'élever son niveau de qualification ;
- De développer ses compétences afin de progresser dans son parcours professionnel ;
- De favoriser la mobilité socioprofessionnelle ;
- De se reconverter à son propre compte.

#### ➤ **Professionnel**

Pour ce concept de professionnel, nous allons d'abord définir profession.

#### - **Profession**

Pour le Dictionnaire Robert (2011 : 1147), la profession est une occupation déterminée dont on peut en tirer ses moyens d'existence. Toujours du même dictionnaire, *professionnel* veut dire « *relatif à une profession, un métier* ». Pour BELINGA BESSALA (2010 : 45), « *un professionnel, c'est quelqu'un qui ayant reçu une formation spécialisée dans un domaine, est capable de bien se comporter et de bien réaliser son travail. Son comportement doit toujours être empreint de courtoisie, d'un niveau de patience et de retenu bien élevés* ».

Pour LE BOTERF (2010 : 99), est professionnel cette personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation- problème et qui ne laisse rien échapper d'important (...).

#### ➤ **Enseignant**

Pour le Dictionnaire Robert Pratique (2011 : 506), l'enseignant est celui qui « *enseigne, qui est chargé de l'enseignement c'est- à- dire de transmettre des connaissances à un apprenant* ».

TSAFAK (2001 : 26), l'enseignement vient du mot latin *isignare* qui veut dire marquer d'un signe, faire connaître, faire un signe sur quelque chose. Enseigner, c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre des savoirs. Ainsi, dans

- **Besoins de promotions socio-professionnels de l'enseignant.**

C'est un ensemble d'états émotionnels, physiologiques, qui s'expriment chez les enseignants sous forme de manque. Un état d'insatisfaction généralisée conduisant à une perte de confiance en soi. C'est aussi la différence ou encore l'écart entre la situation désirée de départ (début de carrière), la situation attendue ou encore souhaitable (en cours de carrière) et la situation existante réelle du terrain dans laquelle l'enseignant se trouve après plusieurs années de travail (vers la fin de carrière).

**Le développement de nouvelles compétences professionnelles chez l'enseignant.**

En définitive, nous dirons que le développement de nouvelles compétences professionnelles chez l'enseignant dans le cadre de notre étude est la capacité de faire croître, apparaître des aptitudes d'agir et de réagir avec les acquis nouveaux, des capacités et des aptitudes qu'on ignorait à la base, que l'on a renouvelé à travers les apprentissages nouveaux, des formations continues ou complémentaires, de dressage, des renforcements de capacités, des renouvellement des stratégies, etc... de ses compétences. C'est-à-dire :

- des aptitudes de pouvoir combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles (connaissances, savoir-faire, comportement...) et son environnement (banques de données, collègues, experts, autres métiers...),
- pour être capable de gérer un ensemble de situations professionnelles, contextuelles...
- afin d'obtenir des résultats (produits, services) satisfaisant à certains critères de performances pour un destinataire quelconque. (élèves, étudiants, clients, patients, usagers...).

Ces différentes étapes devant pousser l'apprenant à découvrir une solution et à fournir ainsi une réponse adaptée qu'il aura construit par ses propres investigations. Cette situation problème a comme point de départ « Une tâche » ou une « famille de tâche ».

Le développement de nouvelles compétences professionnelles chez l'enseignant est la possibilité, la capacité pour cet enseignant de rechercher des nouvelles aptitudes, de renouveler des pratiques anciennes, de refaire ses techniques relationnels, d'innover etc... C'est aussi l'art de



savoir gérer, de faire croître rationnellement ses savoirs scientifiques et techniques dans le temps et dans l'espace par rapport aux signes du temps.

Pour Besson and al cité par BELINGA BESSALA (2010 : 38) « *C'est la capacité de choisir le type d'alternance* » (Il en existe deux : alternance par immersion et alternance par interaction caractérisée par des allez-retours fréquents entre l'établissement de formation et l'entreprise, sur un rythme mensuel ou hebdomadaire ») qui sied à son besoin et sa fonction d'enseignant.

#### **0.11. Plan détaillé du mémoire**

Le travail va s'articuler ainsi qu'il suit :

Chapitre 1 : Revue de la littérature

Chapitre 2 : Traitement des données

Chapitre 3 : Interprétation des résultats

Chapitre 4 : Leçons à tirer sur l'étude

Conclusion générale

## **CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Après avoir introduit le problème et circonscrit la problématique, il est question dans ce chapitre d'élaborer une grille de lecture théorique. L'élaboration de cette grille de lecture consistera à présenter l'état de connaissance sur le problème par la recension des écrits en rapport avec notre thème. La recension des écrits est cette partie du travail qui nous permet de passer en revue les lectures en rapport avec notre travail. Des auteurs qui ont travaillé sur notre thème, afin de faciliter sa compréhension. A cet effet, nous avons consulté de nombreux ouvrages et écrits, parcourus des écrits dans internet et qui ont un lien direct avec notre thème d'étude. A cet effet, parler de besoins de promotions socio-professionnels revient à parler de cet état d'insatisfaction professionnel et même personnel qui amène l'enseignant à prendre conscience de la réalité professionnelle dans laquelle il vit et désire la voir s'améliorer de quelques manières que ce soient afin de réduire autant que faire ce peu cet écart. Ainsi, comment va-t-il procéder ? Quels types de compétences a-t-il besoin de développer afin de réduire cet écart ? De combler ce vide ? Ainsi, cette partie se présentera ainsi qu'il suit :

- i. L'approche par compétence : Son évolution de la connaissance à la compétence.
- ii. Les différentes explications du concept de compétences définis par les auteurs. Ensuite, les types de compétences à construire chez les enseignants professionnels et qui sont dans le besoin de grandir professionnellement. Puis, en
- iii. Nous présenterons le transfert des savoirs et construction et / ou développement des nouvelles compétences.
- iv. Le concept « Référentiel » dans le développement des nouvelles compétences ;

### **1.1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE : SON ÉVOLUTION DE LA CONNAISSANCE À LA COMPÉTENCE. LES TRAVAUX DE JEAN MARIE DE KETELE**

L'approche par compétence est le fruit d'une évolution sociohistorique de la façon de concevoir le statut de la connaissance. Nous sommes dans un monde de l'action et les enseignants sont les principaux acteurs. Ils sont les transformateurs de toutes sociétés. De fait, ils doivent pouvoir développer des « vraies compétences ». Les travaux de KETELE et de HANSSENS (1999), montrent cette évolution en quatre périodes ou strates d'évolution.

La première strate : « La tradition des fondements ». C'est une période qui explique le statut de la connaissance de l'Antiquité. En effet, à cette époque, la connaissance était le fait de rentrer en contact avec les textes fondateurs des grands auteurs. Ces grands auteurs étaient les philosophes (qui connaissaient la mathématique jusqu'à la connaissance de la nature, de l'homme et de la société). Dans cette tradition, la fonction de la philosophie était de pouvoir gérer la cité. Dans cette tradition, l'apprentissage était entendu comme la capacité de traduire les textes fondateurs. Le rôle de l'enseignant était non seulement traduire ces textes fondateurs, mais aussi, de les commenter. L'élaboration des programmes de formation revenait à identifier les textes fondateurs de ces grands auteurs et de les situer dans un parcours de formation.

La deuxième strate est celle du : « Modernisme classique encyclopédique » C'est une période caractérisé par les premiers indices des grandes découvertes de la Renaissance, puis des travaux comme ceux de Pascal et des premiers grands chimistes. Nous ne saurons oublier l'encyclopédie de DIDEROT et d'ALEMBERT qui a joué un rôle de déclencheur important en tentant de faire l'inventaire des sciences et des techniques de cette époque. Ici, « la connaissance était entendue comme le fait de restituer fidèlement les savoirs reconnus et validés par la communauté scientifique de l'époque ». Dans cette strate, l'enseignement consistait à transmettre les connaissances en fonction du niveau de l'apprenant et des orientations de l'époque. On parlera désormais de l'humanité moderne au lieu de l'humanité ancienne, la faculté des sciences sera considérée comme la faculté noble par excellence...

La troisième strate : « Le Modernisme scientifique expérimental » Cette strate est marquée par la médecine expérimentale de CLAUDE BERNARD. L'expérimentation dont il est question ne prend en considération que ce qui est observable et mesurable. A cette strate, La connaissance : s'explique par le fait de maîtriser les savoirs et les savoirs – faire énoncés en termes observables, mesurables et évaluables. Ici, des équipes de chercheurs comme BLOOM et les sciences de l'éducation penseront qu'enseigner consiste à appliquer les principes de la « pédagogie de la maîtrise ». Cette pédagogie est celle de la maîtrise des savoirs et savoir – faire. Ce principe qui stipule que l'on peut apprendre n'importe quoi à n'importe qui si l'on prend le temps nécessaire en fonction de la personne à enseigner et si l'on s'y prend bien. Cela veut dire d'après BLOOM qu'il y a une suite logique dans les apprentissages. Concevoir un programme de formation à cette strate suppose d'établir une liste des savoirs à enseigner depuis les objectifs généraux jusqu'aux objectifs opérationnels. C'est de cette pédagogie de maîtrise et de ses aspects

associés comme la TOP entendu comme la (technologie des objectifs pédagogiques et de la docimologie) que s'appuie la formation des enseignants et le concept de l'enseignant technicien et artisan. PAQUAY et al (1996).

La quatrième strate : « Le post – modernisme professionnalisant » apporte des réajustements à cette strate. Les pédagogues lui reprochent le saucissonnage et la juxtaposition des objectifs et des séquences d'apprentissage. Les socioconstructivistes lui reprochent la non prise en considération de l'action de l'apprenant et de l'influence des pairs, les psychologues constructivistes, la négligence des processus cognitifs, les didacticiens, le peu d'accent mis sur la structuration du savoir lui-même ainsi que de la situation de départ...En plus de toutes ces critiques, la montée en puissance de l'économie, la mondialisation caractérisée par la compétitivité, l'école formant des têtes pleines bourrées de connaissances non employables dans les entreprises (TARDIF ET LESSARD 1996).

Le concept de connaissance était à nouveau contesté. La connaissance ne se limitait plus à la maîtrise des savoirs et savoirs –faire observables, mesurables et évaluables. La connaissance s'apparentait à la compétence. Ce qui voulait dire que pour connaître, il fallait être à même de mobiliser de façon pertinente dans des familles de situations problèmes ou de familles de tâches complexes un certain nombre de savoirs. La notion de compétence a permis le passage de la « pédagogie par objectif » à une « pédagogie des situations » ou encore « pédagogie situationnelle » (JONNAERT et al 2005) ; « d'une pédagogie de la décomposition en savoirs et savoir – faire observables » à « une pédagogie de l'intégration » de (ROEGIERS et al 2005) ; Enseigner ne signifie plus faire apprendre les savoirs et savoir- faire de base, mais, c'est créer des situations propices à l'apprentissage de la mobilisation des ressources. Donc l'ensemble des ressources qui constituent la connaissance est l'instrument de la compétence.

Notons aussi que les approches pédagogiques se succéderont par époque tout en s'enchaînant. A la première strate, approche par transmission (APT), était pratiqué par les enseignants et la méthode d'enseignement était centré sur l'enseignant. Au modernisme scientifique expérimental, deuxième strate, une approche par application (APA) laissant la latitude à l'élève d'appliquer la règle étudiée par des pratiques pédagogiques qui demande de faire plusieurs exercices d'application, c'est- à –dire, après la transmission suit l'application ; au post – modernisme professionnalisant, troisième strate, une approche par situation-problème (APS), la quatrième strate complète la troisième. Ici s'ajoute des approches par situations

didactiques (APSD), des approches par situations problèmes (APSp) et aussi des approches par projets (APPj). Toutes ces approches dépendant du moment où les apprentissages sont pratiqués. En fait, c'est tout une démarche qui implique la conception, la réalisation, la gestion d'un ensemble d'activités, la démonstration, la compréhension etc...C'est un ensemble d'activités qui demandent la situation de départ, le contexte, la tâche, les ressources à mobiliser. Les enseignants doivent se mettre à la hauteur de tous ces nouveaux défis.

### **1.1.1. Les différentes explications du concepts de compétences définis par les auteurs**

Face aux mutations et au développement du monde du travail, trouver un emploi n'est pas du tout aisé, se maintenir en poste est encore tout autre chose. Aspirer à une promotion quelconque requiert la recherche des compétences virtuelles, des compétences effectives, des compétences techniques liées aux métiers et à la profession, mais aussi et les compétences génériques, transversales qui seraient liées au savoir- faire sociaux, des savoirs –être, des aspects de la personnalité. En somme, c'est sur la base de ces compétences dites « **compétences – clés** » que l'on se maintient au travail ou alors que l'on change complètement de profession tout en développant d'autres compétences professionnelles.

Les compétences professionnelles puisent dans des ressources très différentes pour réussir une action en situation. Ces ressources peuvent être innées, construites, sociales et même matérielles. La compétence innée se présente sous forme de potentialité individuelle.

#### **1.1.1.1. La compétence selon les spécialistes des sciences du travail**

Pour ceux-ci, la compétence est la qualification pour un travail. Les qualifications professionnelles sont également les compétences professionnelles. Pour eux, la qualification relève des « qualités » qu'une personne doit acquérir et détenir pour pouvoir être capable d'exécuter un travail. Dans cette perspective, formation et apprentissage sont les éléments constitutifs de la qualification. NAVILLE, 1956, cité par DE TERSSAC, (1996:232), les qualités révèlent de savoirs –faire et de savoir – être à acquérir au cours des différentes formations académiques et professionnelles. Ces qualités, toutes comme ces formations sont dans la plupart des cas très éloignées de la réalité du travail à faire sur le terrain. En d'autres termes, la tâche à effectuer effectivement en cas de difficulté sur le terrain est presque absente du processus de

qualification. Cependant, c'est lorsque le processus de qualification intègre le contexte de l'action à effectuer qu'on parle de compétence véritable. DE TERSSAC définit la compétence comme tout ce qui est engagé et tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action. Selon les organisateurs et les contextes de travail cité par LEBOTERF (2001: 66), être compétent peut signifier « *être capable d'exécuter* » ou « *être capable d'agir et réagir* » en situation de travail.

LE BOTERF (2001:35), également montre que le concept de compétence en sciences de travail est décrite comme une « somme » c'est -à-dire, un adjancement de tâches les unes après les autres. Pour cet auteur, décrire une compétence revient à énumérer une liste d'activités, des sous-activités, des tâches, des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire... à exécuter. Cette liste d'activités étant différentes les unes des autres. Chacun étant appelé à exécuter une tâche précise à l'instant « t ». Pourtant, de plus en plus, la complexité des situations professionnelles demande que la compétence ne soit pas mesurer seulement à la réalisation d' une tâche unique (performance), mais, qu'elle soit le fruit d'une mobilisation de plusieurs ressources les plus appropriés à la situation complexe qu'ils ont à traiter. Cela veut dire que pour plusieurs auteurs en sciences de l'éducation (D' Hainaut, 1988 ; et al) une compétence fait au minimum référence à : **« un ensemble de ressources, que le sujet mobilise, pour traiter une situation, avec succès »**.

Dans cette même logique, GILLET (1991: 69) considère la compétence comme étant un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schéma opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situation, l'identification d'une tâche – problème et sa résolution par une action efficace» De même, CARBONNEAU et LEGENDRE (2002 : 13) précisent qu' une compétence est la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations.

En somme, il ressort de cette littérature pour les spécialistes des sciences de travail que les compétences relèvent des différents contextes. Aucune compétence ne se développe ex nihilo, à partir de rien. Pour qu'une compétence soit véritablement effective, il faut au préalable l'apprentissage de la connaissance théorique (référentiels des savoirs) contenu dans les programmes scolaires et universitaires à étudier dans les différents niveaux de l'apprentissage scolaire et universitaire. L'applicabilité de ces connaissances théoriques en situation problème relève donc de la compétence effective. Seulement, ces programmes d'études proposent non des situations problèmes réelles, palpables, concrètes, mais plutôt imaginaires, relevant des situations probables.

### **1.1.1.2. La compétence selon les anglo-saxon**

Les partisans du courant anglo-saxon défendu par HAMILTON dans les années 1975 and al soutiennent quant à eux que le concept de compétence était déjà contenu dans les programmes scolaires aux ETATS – UNIES UNITED STATES OFFICE OF EDUCATION (U.S.O.E.) depuis les années soixante. A cet effet, les compétences étaient formulées en termes de comportements attendu, dans une perspective comportementaliste (JOYCE, 1975). Ce point de vue est notamment soutenu par (HILBERT 1982) qui ajoute que les compétences sont des « routines comportementales » Ces comportements étant observables au moment de l'exécution d'une tâche. Pour ce courant, la compétence est assimilable au comportement attendu, observable et mesurable.

### **1.1.1.3. La compétence selon certains cognitivistes comme Anderson and AL**

Pour les approches cognitives comme ANDERSON (1986) et NEWDEGER (1993), être compétent, c'est essentiellement mettre en œuvre un ensemble d'habiletés, de connaissances et de capacités, d'aptitudes comportementales visibles et qui auront un impact sur la tâche à exécuter. Avec cette approche cognitiviste, on se rend compte progressivement, que les routines comportementales observées plus hauts ont été remplacées par des concepts que les cognitivistes ont introduits dans la compréhension du mot compétence. Nous pouvons par exemple citer habiletés, connaissances, capacités, savoirs procéduraux, savoirs déclaratifs ou conditionnels, représentations, etc...Aussi, cette approche cognitive insiste sur le contexte des différentes situations des problèmes à résoudre pour montrer sa compétence. En somme pour certains cognitivistes comme FEDLMAN (1978 : 372), une compétence « est la connaissance, l'habilité ou l'attitude dont on peut faire la preuve dans une situation particulière »

### **1.1.1.4. L'approche socio-constructivistes de la compétence**

Un autre courant entretenu par HOUSTON & HOWSAN, (1972) établit la classification des compétences en cinq catégories : cognitives, affectives, conative, pratique et exploratoire. En éducation, le concept de compétence a été utilisé dans le cadre de la formation professionnelle, de l'action des individus en situation. Pour eux, la compétence s'observe clairement lorsque l'on est

en action, C'est – à – dire, en situation. Dans cette même logique, pour les sciences de l'éducation, une compétence fait au minimum référence à :

« Un ensemble de ressources ; que le sujet mobilise ; pour traiter une situation ; avec succès »

GILLET (1991: 69) reprendra cette idée en ces termes « Une compétence est un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche- problème et sa résolution par une action efficace ».

De même, CARBANNEAU et LEGENDRE (2002 : 13) préciseront qu'une compétence est la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations.

Cependant, nous noterons ici que « l'aptitude » se distingue bien de la « capacité » autant pour les partisans des théories constructivistes que pour les partisans des théories socio – constructivistes. A l'instar de PIERON (1973), qui pense que : « l'aptitude est le substitut constitutionnel de la capacité » toujours selon lui, des deux concepts, celle qui est évaluable est la capacité d'autant plus que l'aptitude est une virtualité, irréel, dans l'abstrait qui demande à être révélée, encouragée et confortée par l'entourage ou l'environnement.

Aussi, l'aptitude est considérée comme une donnée initiale sur laquelle vient se construire une capacité ou une compétence. L'aptitude constitue donc un atout important pour acquérir une capacité sur le plan personnel (être capable de...) et une compétence sur le plan professionnel (être compétent en matière de...). Cette distinction permet de classer les compétences par catégories professionnelles. Cela voudrait dire que pour développer une compétence professionnelle dans une activité notamment enseignante en ce qui nous concerne, il faudra posséder au préalable des aptitudes personnelles, qui sont complétées par une formation professionnelle et l'expérience pratique professionnelle sur le terrain. Alors, s'observera l'aisance dans l'accomplissement des tâches, le transfert des automatismes compétents s'affichera. (LEVY- LEBOYER, 1996) ; On peut à cet instant dire que l'on est véritablement compétent.

Pour les nouveaux programmes d'études au QUEBEC (MEQ, 2001), « la compétence est un savoir –agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources ». Pour la communauté francophone en Belgique, par (Décret mission, 2000 : 5), la compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoirs- faire et d'aptitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches...La compétence est la mobilisation d'un



ensemble de « réseaux opératoires de ressources pertinentes », qui, articulées entre- elles permettent le traitement efficace de la situation.

Pour ALLAL (1999 : 81), dans cette logique pense que la compétence correspond à un réseau fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices. Pour cet auteur, la notion de réseau implique que ces composantes sont reliés entre- elles de manière fonctionnelle en « schèmes organisateurs » de l'activité du sujet. En somme, la compétence n'a effectivement lieu que dans un contexte bien précis. Le « savoir – agir ». Par conséquent, les savoirs scolaires doivent être suggérés de telle manière que les élèves puissent construire des réseaux opératoires de ressources. Quels sont en fait les éléments constitutifs d'une compétence ?

### **1.1.2. Les éléments constitutifs d'une compétence**

Pour les sciences de l'éducation, les éléments suivants constituent le concept de compétence. : Des capacités, des habiletés, des contenus disciplinaires, des ressources affectives, des ressources sociales, des ressources contextuelles, des stratégies à développer pour lever les contraintes de la situation, des schèmes, des aptitudes personnelles et même des situations... constituent les éléments d'une compétence. La pédagogie de l'intégration de ROGIERS ajoutera la situation cible, la famille de situations, les situations complexes.... Les éléments tels que les aptitudes, les capacités et habiletés se situent au niveau des ressources cognitives ou cognitives-motrices de la compétence effective. Tous ces éléments sont liés en la personne qui exerce la compétence. D'autres éléments comme les contenus disciplinaires dans lesquels on trouve les savoirs sont des compétences virtuelles.

Nous dirons en conclusion que l'ensemble des connaissances que nous acquérons à travers les différents concepts qui contribuent à produire une compétence sont des instruments de la compétence. Le concept de compétence ainsi parcouru par certains auteurs, ainsi que les éléments qui la constituent, nous présenterons les types de compétences à développer chez les enseignants professionnels.

### **1.1.2.1. Les types de compétences à construire chez les enseignants qui sont dans le besoin de promotion sociale et / ou professionnelle**

Comme nous l'avons souligné plus haut, le concept de compétence a plusieurs sens selon les approches. Seulement, le développement des nouvelles compétences professionnelles dépend du secteur d'activité dans lequel on se trouve. Dans le cadre de notre étude, l'enseignant en fonction et / ou en besoins de promotions devrait observer et suivre les signes du temps, par la suite, développer des aptitudes professionnelles qui sied avec son environnement professionnel dans lequel il vit et de la profession qu'il exerce afin d'être capable de toujours donner le meilleur de lui-même à tout moment. S'agit des compétences contextuelles ou des compétences décontextualisées ? De quels types de compétences s'agit-il dans nos programmes scolaires et universitaires ? A cet effet, JONNAERT et VANDER BORGHT (1999:48-50) distinguent les « compétences virtuelles » des « compétences effectives » ; les compétences techniques liées à une profession etc...

### **1.1.2.2. Des compétences virtuelles aux compétences effectives décrites par Jonnaert et Vander Borght (1999, p.48-50).**

Pour ces auteurs ci-haut cités, les compétences virtuelles sont contenues dans les programmes d'études scolaires et universitaires. De l'enfance à l'âge adulte, l'encadrement fait par les générations adultes sur celle qui ne l'est pas encore doit être l'aptitude de savoir lire, écrire et compter. Ce sont des connaissances génériques, en quelque sorte, des initiations aux développements des compétences. Elles sont décontextualisées et relèvent uniquement des livres. Elles sont citées des référentiels des compétences à l'état latent. Le rôle de l'enseignant pendant les enseignements est de les activer en créant des situations- problèmes à l'intérieur desquelles les élèves et/ ou les étudiants pourront les assimiler et construire des compétences effectives par la mobilisation des différentes ressources dont ils disposent. Il revient aux enseignants de les transformer en compétences effectives par des exemples présent en classe au moment des processus enseignements / apprentissages.

Ces compétences effectives seront plus ou moins proches des compétences virtuelles contenues dans les programmes scolaires bien expliqués par les enseignants et assimilés par les apprenants. Ces compétences effectives seront alors le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le

traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe des situations. L'enseignant professionnel qui continue de se former doit être en mesure de décrypter la connaissance contenue dans les programmes scolaires et universitaires chaque fois qu'on sollicite son expertise de quelques manières que ce soient. A ce moment, il doit s'acquitter de sa tâche en professionnel et montrer ce qu'il est capable de faire en tant qu'enseignant professionnel formé et encore en fonction. A côté de ces compétences virtuelles et effectives, nous avons les compétences – clés de l'office d'orientation et de la formation professionnelle (O.O.F.P.)

### **1.1.3. Les compétences – clés de l'office d'orientation et de la formation professionnelle (O.O.F.P.)**

L'office d'orientation et de la formation professionnelle distingue les compétences techniques et les compétences techniques acquises par expériences vécues.

#### **1.1.3.1. Les compétences techniques**

Les compétences techniques sont les compétences propres à l'exercice de l'activité professionnelle. Elle s'acquiert au moment de la formation professionnelle initiale. A cette formation professionnelle s'ajoute la personnalité de celui qui se forme. C'est au moment de cette formation que sont données les prémices liées à une profession. A savoir : comment enseigner ? Préparer les leçons ? Faire de la recherche ? A gérer les ressources humaines ? Intégrer les connaissances ? , évaluer, faire les statistiques. Etc ...

#### **1.1.3.2. Les compétences acquises par expériences professionnelles vécues : Schon ; Le Boterf and al.**

Toutes compétences professionnelles véritables étant liées au contexte, l'enseignant professionnel est aussi appelé à faire face aux situations problèmes ponctuels susceptibles d'arriver pendant qu'il est encore en service, de rester vigilant sur toutes les éventualités, d'enclencher toutes les actions possible liées à sa tâche afin d'inventer une réponse pertinente par rapport à cet évènement subite, imprévu qui le surprend. Ces compétences sont des compétences techniques acquises par expériences vécues professionnels. SCHON (1983) dit que: « Le savoir de l'enseignant professionnel se construit en prenant appui sur l'expérience »

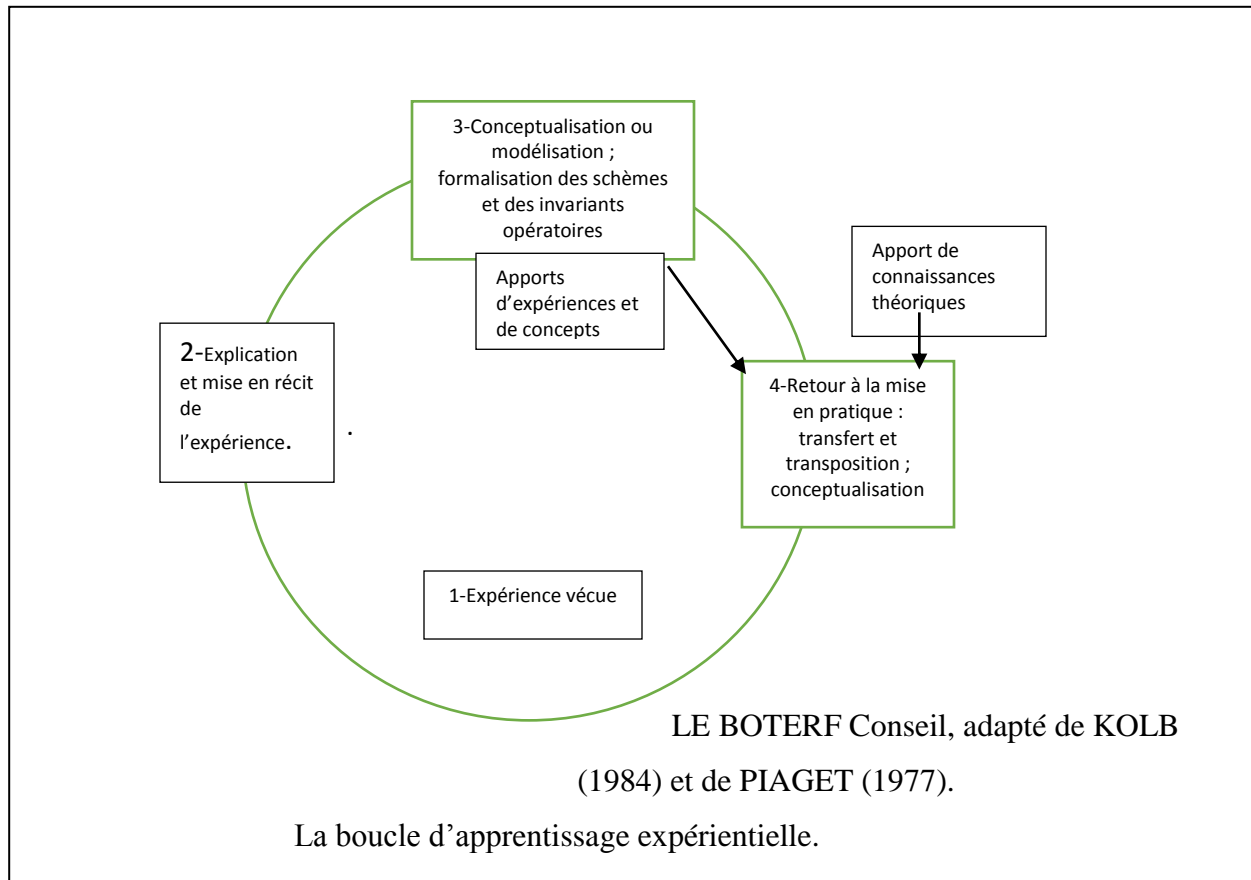
Posséder cette compétence technique signifie aussi faire preuve d'initiatives personnelles, surtout de manière professionnelle et experte.

Les auteurs comme (PAQUAY et al ; 2001), ils disent que partir du professionnel au professionnalisme, c'est « puiser dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les stratégies les plus adéquats pour résoudre les situations complexes professionnelles ». D'analyser de façon critique ses actions tout en adaptant rapidement les solutions en fonction de l'expérience vécues. L'enseignant professionnel en besoin de promotion doit être capable de réflexivité et flexibilité.

Pour LE BOTERF (1997), « le professionnel devient l'homme de la situation, il doit aller au-delà du prescrit et doit prendre des décisions faces aux imprévues et aux aléas » IBID (2010: 123),

*Il doit posséder double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. En effet, l'expérience professionnelle vécue mûrit la raison et la réflexion. L'enseignant professionnel pétrit de plusieurs années d'expériences professionnelles doit savoir prendre du recul, savoir se distancer par rapport à une situation nouvelle qui crée une rupture de la norme, afin de mieux réfléchir, d'examiner tous les contours possible avant de prendre une décision. L'expérience professionnelle vécue devrait amener l'enseignant à évoluer du statut d'exécutant au statut de professionnel véritable.*

LE BOTERF, en s'inspirant des travaux de KOLB et de PIAGET respectivement en (1984&1997) et par ses propres travaux à penser qu'il faut capitaliser pour pouvoir mieux anticiper, La mémoire est nécessaire pour pouvoir faire face au futur. Il l'illustre ci- bien à travers sa boucle de l'apprentissage expérientielle. (2019 : 125).



**Figure 2: La boucle d'apprentissage expérientielle**

Il ressort de cette boucle d'apprentissage expérientielle de LE BOTREF, qu'il y a quatre moments de l'apprentissage expérientielle. Ces moments sont différents les uns les autres, mais aussi liés les uns avec les autres.

- Le premier moment est celui de *l'expérience vécue*. C'est le point de départ, de la mise en situation, de l'engagement dans l'action qui lui donne d'agir pour déclencher le cycle. Il peut réussir son action ou échouer sans pouvoir se justifier. C'est une opportunité d'apprentissage sur le tas qui peut conduire à la routine si les mêmes occasions de réalisation d'action récidivent. C'est à ce moment que commence l'auto-évaluation de ses actions : doit-il avancer, rester stable ou alors reculer ?
- Le deuxième moment est celui de *l'explicitation* c'est à ce moment que commence la réflexivité qui consiste à faire le récit de l'expérience vécue par une prise de recul, de distanciation du sujet par rapport à l'action, la construction des schèmes, de la métacognition. Pour PIAGET, c'est l'étape du « réfléchissement » qui consiste en la

description, en la représentation et de la mise en mots de l'action. C'est un moment qui prépare à la réflexion en fournissant des matériaux qui permettront de rendre l'action intelligible. Ce travail d'explicitation se traduit par une série de questions qu'un médiateur vous pose afin de vous souvenir des récits, des actes qui ont pu se passer pendant que vous agissiez. Par exemple : Comment avez- vous procédé ? Que s'est-il passé ensuite ? Etc...

Pour PIERRE VERMERSCH cité par BOTERF (2010 : 129), cette verbalisation est nécessaire pour éviter la tendance spontanée du sujet à parler à propos de l'action plutôt que de la décrire, à porter un jugement de valeur plutôt que d'en tenir aux faits. Il recommande d'éviter les questions comme : « qu'en pensez – vous ? « Pourquoi ?» En somme, pour lui, expliciter, c'est tenir au fil de l'action sans pour autant laisser passer les détails.

- Le troisième moment est celui de la *conceptualisation* et de la *modélisation* c'est à ce niveau que le sujet selon PIAGET, reconstruit sur le plan supérieur ce qu'il a organisé sur le plan inférieur en reformulant les différentes actions, en réexpliquant en ses propres termes l'ensemble de ces actions. C'est un moment qui est considéré en quelques sortes comme une reconstruction, « une production de nouveautés » par l'acteur pensant.
- Le quatrième moment est celui *du transfert encore appelé transposition à de nouvelles situations*. C'est à ce moment que le sujet agit ou réagit en prenant en compte les leçons de l'expérience vécue. Les données du contexte peuvent être soit *assimilés* par une famille de situation problème vraisemblables, à ce moment, la combinatoire de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir capitalisés...) à mettre en œuvre restera proche des précédents. Ces données peuvent être différentes des précédentes, à ce moment, le professionnel entreprendra de modifier ses schèmes opératoires en procédant par *accommodation*.

Cela signifie que des nouvelles informations sur le contexte sont prises en compte, des connaissances disciplinaires différentes exigées, bref, plusieurs ressources sont utilisées à la fois à ce moment. Il y a, non seulement transfert, mais aussi, « transposition » des connaissances utilisables pour mener à bien une action concrète. A ce moment, l'enseignant évolue de son statut d' « exécutant » à un statut de « professionnel ». Lorsqu'il devient professionnel en éducation, il doit pouvoir allier « théorie- pratique et pratique- théorie ». En d'autres termes, il doit pouvoir développer chez lui la capacité d'utiliser les savoirs transmis en classe dans les situations de vie

courante. C'est-à-dire, intégrer les savoirs acquis pendant la formation. Cela nous amène à parler de la pédagogie de l'intégration dans le développement des compétences.

#### **1.1.4. La pédagogie de l'intégration dans le développement des compétences développée par Roegiers et al. (2008)**

Il est question de savoir ici comment intégrer une connaissance virtuelle en connaissance effective. D'après ces auteurs, la pédagogie de l'intégration met l'accent sur ce que l'apprenant doit maîtriser à la fin de chaque cycle d'apprentissage. Plutôt que sur une liste de contenus d'enseignement à enseigner par l'enseignant et maîtriser par l'apprenant. Roegiers s'est inspiré de la pédagogie par objectifs (PPO) qui structurait les apprentissages autour d'une liste d'objectifs opérationnels à atteindre pour les apprenants à la fin d'une séquence d'apprentissage basé sur les contenus d'apprentissages. De même, cette pédagogie donne du sens aux apprentissages dans les salles de classes en montrant aux apprenants l'importance des savoirs contenus dans les livres au programme (savoirs virtuels définis plus haut). Cette tâche doit être faite par le dispensateur des savoirs qui ne sont que les enseignants. Ils ont le devoir de contextualiser les savoirs virtuels contenus dans les livres en savoirs effectives concrètes du terrain. Cette intégration rend les apprentissages plus attrayants et contextuels pour ces apprenants.

De fait, en situation problème nouveau, ces apprenants trouvent aisément des solutions à leurs difficultés parce ayant appris à contextualiser les savoirs en salle de classe. La pédagogie de l'intégration est une pédagogie qui place les apprenants au centre de leur apprentissage en termes de résolution concrètes des situations problèmes ou des familles de situations en mobilisant les acquis (ressources) dont il dispose. En parcourant les écrits sur la pédagogie de l'intégration, nous nous rendons compte que les enseignants qui sont encore sur le terrain ne sont pas les seuls acteurs de l'éducation qui éprouvent le désir d'aller de l'avant. Les besoins de promotions professionnelles concernent aussi bien les hommes de terrain que les chefs d'établissements, les encadreurs pédagogiques. Bref, toute la chaîne constitutive de la communauté éducative. Intégrer les savoirs virtuels dans des situations concrètes requiert des apprentissages sur le tas (journées pédagogiques, séminaires de formations...) ou dans des centres de formations agréés pour la circonstance (ENS...).

Cette pédagogie de l'intégration distingue les compétences de bases qu'elle classe en 5 catégories distinctes les unes des autres. Chaque catégorie se subdivisant en d'autres sous-compétences. Au total, 7 sous-compétences et enfin, les compétences terminales.

#### **1.1.4.1. Les cinq catégories de compétences de bases et leurs sous-compétences**

Selon le Décret « Missions » de juillet 1997, article 5. 2. les compétences de base encore appelé socle de compétences. Ce sont des référentiels présentant de manière structurée les ressources à maîtriser jusqu'au terme des (8) huit premières années de l'enseignement obligatoire (lire, écrire, compter) et le premier degré de l'enseignement secondaire 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>. Ce sont des compétences à maîtriser à chaque étape surtout qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et la poursuite des études.

Roegiers 2005 classe les compétences de base en catégorie.

La première catégorie intitulée planification (C1): Qui veut dire Planifier les compétences en termes d'intégration.

La deuxième catégorie (C2) qui s'intitule l'intégration des acquis ; elle a deux compétences : C<sub>2.2</sub> construire les situations « cibles ». C<sub>2.3</sub> ; gérer un module d'intégration.

La troisième catégorie (C3) est l'évaluation. Elle a également 2 compétences. : C<sub>3.4</sub>. Corriger une copie d'élève ; C<sub>3.4</sub>. Construire une épreuve d'évaluation (y compris la construction d'une grille de correction).

La quatrième catégorie (C4) est le diagnostic et la remédiation. Elle a aussi 2 types de compétences : C<sub>4.5</sub>. Diagnostic des différents élèves en difficultés d'apprentissage ; C<sub>4.6</sub>. Organiser et gérer une remédiation.

Enfin, la dernière catégorie (C5) est l'apprentissage ponctuel. Elle a une compétence. C<sub>5.7</sub>. Mener un apprentissage ponctuel de manière active.

#### **1.1.4.2. Les compétences terminales**

Selon le Décret « Missions » de JUILLET 1997, article 5.3. Les compétences terminales sont des référentiels présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degré) de la quatrième jusqu'en terminale. Ces compétences sont à la fois disciplinaires et transversales. C'est – à – dire liées à une même discipline et l'autre s'étendant sur plusieurs disciplines. Les



compétences transversales sont des attitudes, des démarches mentales et méthodologiques communes à différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire. Ces attitudes et démarches induisent chez les individus le développement affectif, cognitif et psychomoteur tout en développant des stratégies.

### **1.1.4.3. Les compétences à développer chez les différents acteurs de l'éducation pour ce qui est de la pédagogie de l'intégration**

Pour ROGIERS et al, les compétences à développer dans le cadre de la pédagogie de l'intégration sont les compétences en formation pédagogique, compétence en gestion humaine et managérial, l'évaluation d'une formation, la formation en gestion des projets, etc... Il s'agit de savoir dans la pédagogie de l'intégration ce qui est utile pour l'environnement immédiat de l'élève, des enseignants, des cadres et refaire un programme réforme curriculaire. En fait il est question dans cette pédagogie d'intégrer l'environnement dans l'élaboration des programmes scolaires et universitaire, le vécu quotidien des apprenants. En effet, en contextualisant les contenus d'apprentissage chez les apprenants en formation, il les contextualiseront à leur tour au moment des enseignements et même des situations problèmes différents. C'est le principe de l'isomorphisme lié à l'éducation, à la formation et à l'emploi, ce principe doit être respecté par le formateur, l'éducateur de tous les lieux et de tous les temps. En d'autres- termes, ce qui doit être enseigné aux apprenants doit l'être d'abord aux enseignants. Les enseignants doivent en quelque sorte maîtriser les savoirs à enseigner avant de les enseigner à leur tour.

Pour ces auteurs, intégrer ces différentes compétences revient à la capacité de les utiliser dans des situations problèmes concrètes de terrain. Le vécu quotidien. L'intégration des savoirs doit se faire depuis la base et se poursuivre à l'âge adulte. C'est en quelques sortes une éducation permanente dans la possibilité d'intégrer des savoirs virtuels en les rendant véritablement effectifs. Dans le processus d'enseignement / apprentissage et de formation professionnelle initiale ou continue, les notions préliminaires à connaître par celui qui se forme sont appelées les compétences de bases. La formation continue s'étalant sur une période de temps qui peut être journalière, hebdomadaire, mensuel, trimestriel ou même annuelle, etc... au sortir de chaque niveau de cette formation, qu'elle soit initiale ou continue, nous avons les compétences de bases et les compétences terminales, englobant ce que l'apprenant a acquis de la base à la fin d'un cycle de formation.

Rendu au terme de cette partie qui consistait à présenter les différentes explications du concept de compétences définis par les auteurs. Ensuite, les types de compétences à construire chez les enseignants professionnels et/ou en besoins de promotion professionnels, les enseignants en quête de promotion professionnelle et même sociale doivent non seulement intégrer les savoirs acquis au cours de leurs différentes formations ,ajouter celles acquises lors des expériences personnelles et aussi professionnelles, mais aussi, être capable de les transférer dans des situations problèmes différentes des situations initiales. Cela nous amène à présenter le problème de transfert des savoirs et de constructions des compétences. Comment en transférant un savoir, on développe une compétence.

#### **1.1.4.4. Transfert des savoirs et construction et / ou développement des nouvelles compétences**

SILLAMY (1980 : 1197) ; dans le dictionnaire de la psychologie dit que le mot transfert vient du latin « *transfere* » qui signifie : « *trans* » : qui veut dire « *par de-là* » et « *ferre* » qui signifie « *porter* ». Etymologiquement, transférer, c'est porter au- delà, c'est le déplacement d'un lieu à un autre lieu. Le transfert est un concept psychologique lié aux automatismes de répétition qui tendent à reporter sur des personnes ou des objets des émotions ou attitudes qui existent. Dans le processus enseignement /apprentissage, le transfert est l'application d'une solution connue à une situation que l'on a jamais rencontrée. Le transfert est observable face à une situation concrète à résoudre. Le Boterf (2010 : 149) dira que le transfert d'apprentissage est « un processus de double transformation ou de coconstruction » cela est d'autant vraie parce que face à la complexité des situations sociales et professionnelles que rencontre les personnes au quotidien, le transfert des connaissances constitue un enjeu d'adaptation sociale inconsciente extrêmement important.

Les institutions scolaires et / ou de formations et plus particulièrement les enseignants devraient enseigner de telle manière que les connaissances acquises puissent être transférables dans des situations complexes rencontrées dans la vie courante. Selon les travaux de FAUROUX (1996 : 59), les institutions formatives et / ou scolaire se contentent de définir les programmes d'études et à faire passer les examens, elles ne se soucient guère de définir ce qu'il faudra retenir lorsque les savoirs des programmes seront épuisés. En fait, cela devrait préoccuper les acteurs de la chaîne de l'éducation particulièrement les enseignants dont leur mission principale est de

décoder les connaissances livresques en connaissances pratiques, concrètes de telle manière que les apprenants soient capables de réinvestir un apprentissage (acquis) dans une situation différente de celle où il s'était produit.

En fait, la compétence se construit et s'applique dans un contexte précis, tandis que la transférabilité se mesure dans la capacité à établir les liens, à tisser des fils, à construire des connexions dans des situations différentes. Elle résulte de ce que LAHIRE appelle « *l'intention transversale* » et qui selon lui consiste à vouloir aborder et traiter de nouvelles situations de telle sorte qu'elles fassent paraître des caractéristiques qui permettent d'utiliser ce qui est déjà connu et maîtriser. Pour Le BOTERF (2010 : 149) transférer, c'est être capable de :

- repérer ce qui est semblable et ce qui est différent dans la nouvelle situation à gérer ;
- abandonner les anciennes pratiques qui étaient sécurisantes ;
- faire évoluer ou construire de nouvelles pratiques et de nouvelles combinatoires, de ressources pour agir avec pertinence et compétences dans de nouvelles situations.

Le transfert des compétences contribue à la construction de la compétence. En d'autres termes, dans le processus de formation ou tout autre processus d'apprentissage, les savoirs transmis sont constitués des concepts, des théories, des méthodes, des procédures, des techniques etc.... Il n'est pas du tout évident de transmettre une expérience, encore moins une façon d'agir. Il revient à chacun de vivre les faits afin de s'approprier un savoir, de l'organiser et de le redistribuer. L'appropriation d'un savoir est une démarche de construction par l'établissement des liens entre les différentes ressources. Le transfert des compétences n'aura lieu qu'en situation complexe. Tardif repris par Le BOTERF (2008 : 79) dira que « *la particularisation précède la généralisation. Savoir transférer suppose de savoir se dégager du contexte* » de plus, il dira encore en p.7 « transférer suppose non seulement de disposer des ressources, mais aussi de reconnaître les situations dans lesquelles elles peuvent être utilisées »

REY (1996) quant à lui lie indissociablement transfert et compétence au point de dire que toute compétence est transférable au sens où elle traverse toutes les situations et ne s'enferme pas dans une situation initiale. Etant entendu que la compétence est indissociable de la capacité d'affronter du neuf à condition de la ramener à du connu au prix de certaines opérations complexes. Le BOTERF (1994) dira que :

*le potentiel de compétence ne réside pas dans un stock initial de compétences ou de capacité qu'il s'agit d'actualiser jusqu'à une situation limite dans laquelle on aurait*

*donné tout son potentiel, mais dans une capacité d'inférence susceptible de produire des informations nouvelles à partir des représentations existantes et en fonction d'un contexte particulier qui conditionne la possibilité.*

La compétence est donc une capacité de produire des hypothèses, de réfléchir en se posant des questions, des savoirs locaux non initialement constitués à partir des ressources du sujet agissant.

Insister sur le transfert au moment de la réforme de formation professionnelle revient à développer des compétences plutôt que des connaissances uniquement qui faciliteront le transfert. Car transférer consiste pour un sujet à réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'est produit. Il s'agit en reforme de « faire l'apprentissage du transfert, d'apprendre à rendre transférable ou transposable » Comme nous l'avons souligné plus haut, la capacité de mobiliser les ressources est entendue en quelques sortes comme la racine, le point de départ de toutes compétences. C'est en quelque sorte un acquis incorporé en mémoire que Piaget a appelé « schème ». Bourdieu (1980 : 89) quant à lui l'a appelé « habitus » et Vergniaud « une connaissance- en -acte » La mise en œuvre de ces schèmes produits, sans se confondre entres – elles représentent ce que Le BOTERF (1994 : 1994) appelle des « représentations opératoires », de situations et de possibilités d'action, qui sont en fait des représentations disponibles en mémoire de travail orientées vers l'action, et qui peuvent être elles- mêmes construites à partir de représentations préalablement disponibles dans la mémoire à long terme.

Toute compétence de haut niveau joue constamment avec des représentations qui sont en fait des connaissances stockées en mémoire. En somme, le développement des compétences dépendra aisément des transferts desdites connaissances. Car en apprenant à transférer une connaissance dans un contexte, on apprend également à le décontextualiser, puis, à le recontextualiser aussi dans un autre contexte.

#### **1.1.4.5. Les types de compétences à développer et à transférer chez les enseignants en besoin de promotion socioprofessionnelle**

La maturité professionnelle acquise avec l'âge et l'expérience professionnelle suite à une formation initiale donne à celui qui désire avancer dans sa profession plusieurs opportunités de développement de nouvelles compétences. Parmi ces types de compétences à développer, nous avons : les compétences du praticien réflexif ; les compétences de l'enseignant savant ; les

compétences de l'enseignant technicien ; les compétences de l'enseignant artisan ; les compétences de l'enseignant acteur social ; les compétences liées en la personne même de l'enseignant. Nous avons deux axes : l'axe de HOUPERT et celui de LE BOTERF.

### **1.1.5. Le développement des compétences de l'enseignant « praticien réflexif » par Danielle Houpert et Guy le Boterf**

#### **1.1.5.1. L'axe de HOUPERT**

La formation continue/complémentaire ou de perfectionnement aide l'enseignant à développer les compétences du praticien réflexif selon HOUPERT dans la mesure où la formation tout au long de la vie est un droit. Elle permet aussi le développement personnel de tout individu qui prend l'engagement de développer des nouvelles compétences. Dans ces travaux, elle montre que l'enseignant professionnel doit développer cette compétence réflexive parce qu'elle aide à réfléchir en amont à ses moments de préparations et en aval sur les actions qui se produiront dans les salles de classes / voir dans les amphis et même ailleurs. Il anticipe les actes cognitifs de ses élèves par une distanciation.

Le développement des compétences réflexives en formation continue doit l'aider dans le cadre de ses activités intellectuelles à aller au-delà même de la simple prévision ou de l'observation pour faire une analyse instrumentée en utilisant des outils conceptuels notamment les théories explicatives des cas à étudier et qui permettent de dépasser l'empirisme ou le cas par cas et qui donnent sens, signification et orientation. Le praticien réflexif est celui qui doit pouvoir alterner théorie/ pratique/ pratique/théorie. Cette alternance est faite dans le calme, loin des bruits, seule ou avec les autres collègues pour éclairer ou expliquer une situation. Pour elle, le développement des nouvelles compétences est nécessaire pour au moins trois raisons :

1. le développement de cette compétence « réflexive » ne s'acquiert qu'après plusieurs années d'expériences professionnelles ;
2. l'analyse des pratiques est une activité contextualisée et sans cesse justifiée ;
3. la démarche intellectuelle étant associative due au dynamisme du groupe en formation ;
4. les théories de références également n'étant pas statiques, elles sont modifiées, approfondies, ouvrant l'opportunité à des nouveaux angles d'analyses.

Car, d'après elle, la formation initiale est largement insuffisante pour l'appropriation de ces théories explicatives. Le dynamisme du groupe en formation continue et / de perfectionnement ou

même en formation complémentaire facilite la construction des savoirs, d'autant plus que ces théories de références étudiées en formation initiale ont évoluées, se sont approfondies, et ont été complétées favorisant ainsi l'émergence des nouvelles théories vues sous des angles d'attaques différentes.

De plus, pour BIPOUPOUT et al, le praticien réflexif est celui qui s'interroge sur sa personne propre. « Se connaître soi-même ». L'enseignant A<sub>2</sub> étant cadre d'administration, formateur, il est appelé à connaître sa personnalité, son caractère.

#### **1.1.5.2. L'Axe de Le Boterf**

Pour LE BOTERF, la réflexivité est l'une des dimensions de la compétence. Elle contribue fortement à développer le sentiment d'auto – efficacité (SEP), développé par BANDURA et al. Pour STANDFORD cité par LE BOTREF (2010 : 141), la réflexivité désigne le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à réaliser une activité en vue d'obtenir des résultats souhaités. Ce jugement personnel prend en compte l'activité même du sujet ou encore ses pratiques professionnelles, ses ressources personnelles et sa capacité réflexive.

L'axe de l'activité renvoie ici aux pratiques professionnelles, à l'action contextualisée par rapport aux exigences d'une situation professionnelle et aux impératifs de performances. C'est ce que PIAGET cité par LE BOTERF (2010 : 141) appelle la « *connaissance en acte* » c'est-à-dire la connaissance mise en action de façon non nécessairement réfléchie. Toujours selon lui, c'est l'axe des actions « automatiques » consciences, mais qui sont souvent très efficaces, car la complexité de la tâche à faire est très vite analysée comme « un flash » dit LABRUNIE cité par LE BOTERF. Pendant cette activité subite, l'acteur donne l'impression de « contrôler la situation ». Le sujet agit en mettant en œuvre ce que VERGNAUD appelle « des concepts en actes » ou « des théorèmes en actes ».

L'axe des ressources personnelles renvoie aux ressources personnelles disponibles de celui qui veut développer des nouvelles compétences. Elles sont : (connaissances, capacités, savoir-faire ressources émotionnelles, aptitudes sensorielles et physiques,...), des ressources de son environnement (banques des données, ressources documentaires, guides, réseaux d'expert, collègues...) que le sujet peut sélectionner, combiner et mobiliser pour agir avec compétence. Ces connaissances qui font partie des ressources peuvent être explicites ou verbalisables et même aussi tacites (les gestes pouvant expliquer les mots).

L'axe de réflexivité, le dernier qui renvoie à celui de la distanciation. Il correspond à la métacognition. A un retour réflexif du sujet à la fois sur ses propres pratiques et à ses ressources qu'il possède et utilise. Cette distanciation consiste à établir une distance entre SOI et son ACTIVITE, entre SOI et ses RESSOURCES PROPRES. Le sujet ici n'est pas immergé dans un problème, mais se positionne face à un problème. C'est en fait le moment de la conceptualisation de l'action pour pouvoir les réinvestir. C'est un outil opératoire qui permet de « saisir » la réalité avant de l'étudier. Il atteint ainsi une meilleure intelligibilité des situations. C'est une activité qui consiste à prendre du recul non seulement de façon cognitive, mais aussi affective.

La pratique réflexive a amené certains chercheurs à développer la notion de « court - circuit affectif » c'est – à – dire que sous l'effet d'une pression affective négative, certains sujets peuvent « disjoncter » provoquant ainsi une désactivation de leurs fonctions cognitives, bloquant ainsi le sujet dans son apprentissage en l'empêchant ainsi d'avancer. La réflexivité est un travail personnel sur soi qui suppose un cadre d'analyse (des pratiques différentes, de raisonnements différents, des démarches, des principales erreurs...) pour interpréter ce qui peut être observé. Seulement, à cette étape, les schèmes opératoires ou les schèmes de conduites ne sont pas directement accessibles et ne sont pas du tout « visibles » comme le dit si bien VERMERSCH cité par LE BOTERF (2010 : 144).

L'activité réflexive encore appelée métacognition développe la capacité du sujet à construire soi- même ses apprentissages en ce sens que :

*en acquérant la possibilité de se détacher des situations d'apprentissages qu'il a vécues, il acquiert une autonomie qui est une très grande faculté à autoréguler ses propres activités. En développant cette aptitude réflexive aussi, il diminue sa dépendance des tiers tout en sachant se faire aider ou bien obtenir les coopérations nécessaire à se projets strictement personnels. A ce moment, il prend conscience que ses ressources et ses schèmes opératoires qu'il a acquis sont valables pour une classe de problèmes. C'est une étape qui accroît la motivation à apprendre d'autant plus que les efforts ne sont pas vains.*

C'est à ce niveau que LE BOTERF rejoint BANDURA(2002) avec cette pratique réflexive qui développe le « sentiment- d'auto-efficacité » ou efficacité personnelle qui est le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à réaliser une activité en vue d'obtenir des

résultats souhaités. La réflexivité lui permet d'apprécier ce qu'il est capable de faire ou de ne pas faire en utilisant le potentiel dont il dispose. Notons tout de même que ce sentiment d'auto-efficacité perçue est différent du sentiment d'estime de soi qui ne porte que sur l'image globale que la personne a d'elle-même. Ce sentiment d'estime de soi peut –être mal apprécié pas soi dans sa capacité à réussir une tâche dans un contexte particulier. La pratique réflexive donne d'avoir confiance dans ses capacités d'apprentissage tout en sollicitant le soutien des autres.

#### **1.1.6. Le développement des compétences de « l'enseignant savant »**

Le développement intellectuel passe par le traitement de l'information qu'on appelle aussi développement des processus mentaux. Il a lieu grâce à l'apprentissage qui est l'acquisition des connaissances entraînant la modification du comportement de l'apprenant. Ainsi, selon DANIELE HOUPERT, toute personne qui s'engage dans la profession d'enseignant doit maîtriser un certain nombre de savoirs ou encore connaissances à enseigner. Il doit chercher à savoir plus que ses élèves. Il doit faire régulièrement la recherche afin d'aider ses apprenants à avoir un bon niveau de connaissances disciplinaires en adoptant de meilleures méthodes d'enseignement. L'éventail des disciplines étant large ainsi que les connaissances interdisciplinaires, il doit être capable de transformer l'ensemble des savoirs en savoirs enseignés. Pour cela, il doit faire des recherches permanentes en didactique des disciplines, qu'elle soit maternelle, primaire, secondaire et même universitaire.

De plus, il a besoin des savoirs transversaux, qu'ils proviennent des sciences sociales ou humaines, il doit avoir la compétence de les appliquer à la situation éducative afin de rendre ses enseignements plus explicites. Il doit aussi pouvoir enseigner les savoirs issus directement de la pratique et qui ont été formalisés et diffusés par les chercheurs.

En somme, HOUPERT distingue quatre types de savoirs qui sont : les « savoirs déclaratifs » elles regroupent : les savoirs de types universitaires, les savoirs liés aux disciplines, les savoirs transversaux, et les savoirs issus directement de la pratique soient sociales ou humaines. L'enseignant dans le besoin d'une promotion doit apprendre à faire la distinction tous ces savoirs et le dispenser aisément dans ses salles de classe afin que l'information circule rapidement et parvienne aux étudiants par des nombreuses voies en dehors de l'institution scolaire.



Pour RAYMOND (2001), l'apprentissage s'exerce sur trois types de savoirs ou encore des connaissances qui peuvent être soit : déclaratifs, procéduraux et même conditionnels.

#### **1.1.6.1. Les savoirs déclaratifs**

Les savoirs déclaratifs sont des savoirs fondamentaux. Elles sont des savoirs théoriques qui se rapportent également aux faits (dates, noms des personnes, lieux événements, etc...), à des principes ou à des lois qui concernent les concepts. Elles se construisent selon deux processus mentaux : l'élaboration et l'organisation. Le processus d'élaboration est possible lorsque toute activité mentale effectuée par l'apprenant ajoute quelque chose à l'information dans sa mémoire à long terme. Ce qui crée un nouveau lien. Le processus d'organisation quant à lui, se produit lorsque qu'une restructuration se crée, ce qui permet la structure des informations en sous-ensembles significatifs dont les relations sont mises en évidence. L'organisation permet de retracer les informations en mémoire au moment où elles sont requises. Pour TARDIF (1992 : 48) dira que : *« les connaissances déclaratives sont des connaissances plutôt statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour favoriser l'action, être traduites en procédures ou conditions, en connaissances procédurales ou conditionnelles »*

#### **1.1.6.2. Les savoirs procéduraux**

Ce sont des connaissances qui renvoient sur le comment de l'action et sur les étapes et les procédures qui permettent de les réaliser. Il s'agit des manières de faire, des savoir-faire. C'est le savoir procédural. Il illustre le cheminement de ce qu'il faut acquérir (savoir). L'enseignant doit non seulement maîtriser les savoirs déclaratifs, mais aussi les savoirs procéduraux pour faciliter les processus mentaux. Les deux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage d'une connaissance procédurale sont la procéduralisation et la composition. Ce qui fait leur différence est que la procéduralisation concerne le cheminement tandis que la composition est incluse dans la procéduralisation par une question de degré ou de niveau. La procéduralisation permet l'apprentissage de chacune des actions de la procédure par la connaissance des différentes étapes. La composition quant à elle enclenche les automatismes nécessaires à l'efficacité de l'action. On automatise progressivement l'utilisation de la procédure ou de la séquence par la pratique répétée, l'enchaînement devient automatique et la conscience des gestes plus globales.

### 1.1.6.3. Les savoirs conditionnels

Selon TARDIF (1992), les savoirs conditionnels sont des savoirs qui se rapportent aux conditions de réalisations d'une action ou d'une stratégie. Ils appartiennent au savoir –être. FONKOUA dira quant à lui en (2006 : 170) que ces savoirs correspondent au « *quand et où faire quoi ? Quand et pourquoi faire telle ou telle chose ?, quand et comment faire ?* » toutes ces questions posées appartiennent au domaine du savoir –être. Tardif dira encore qu'à partir d'un ensemble de condition « si, si, si, si, et, si...alors... » On détermine à ce moment la meilleure procédure à utiliser, la plus pertinente en fonction du contexte. Tandis que les connaissances procédurales correspondent à des séquences d'actions, les connaissances conditionnelles quant à elle correspondent à des classifications et à des catégorisations.

Ces types de connaissances s'acquièrent par deux processus mentaux qui sont la généralisation et la discrimination. La généralisation permet d'identifier les caractéristiques communes à quelques situations où est impliquée une connaissance particulière ; La discrimination quant à elle permet à la personne de réduire le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique, en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de la connaissance. Les stratégies de discrimination quant à elles consistent à reconnaître dans des situations variées des caractéristiques essentielles qui diffèrent et qui commande par le fait même des opérations distinctes. Celles-ci mettent l'accent sur des différences entre deux tâches. Les questions suivantes sont souvent posées : « qu'est ce qui t'apparait ici différent de ce que tu as déjà vu ou compris » « y a-t-il concordance ou divergence de ce que tu sais déjà ?

L'enseignant désireux de progresser dans sa vie sociale et professionnelle apprend au cours de sa vie professionnelle à différencier tous ces types de savoirs, afin de pouvoir améliorer ses méthodes et techniques d'enseignements et d'apprentissage pour une meilleure promotion sociale et professionnelle. A ce niveau, BIPOUPOUT et al pensent aussi que, le formateur qui veut avancer doit mettre en place « un cadre d'accueil propice et élaborer des règles » des « mises au point » Lorsqu'elles sont explicites, elles aident les participants à comprendre la portée de leurs actes.

### **1.1.7. Le développement des compétences de l' « enseignant technicien »**

De manière simple, enseigner, c'est transmettre, c'est faire comprendre à l'autre ce qu'il ne sait pas de manière à ce qu'il apprenne quelque chose de nouveau. Cet apprentissage s'observe dans son comportement, dans son attitude. C'est ce qui justifie la diversité des méthodes d'enseignements, des approches pédagogiques, des techniques d'enseignements, des procédés, des stratégies à adopter en face des différentes situations. Toutes ces raisons font de la pratique de l'enseignement un art. HOUPERT dans ses travaux, dit que l'enseignant technicien est cet enseignant qui sait que son métier passe par une série de gestes professionnelles. Ces gestes peuvent être décomposés en unités distinctes s'enchaînant les unes les autres. Chaque micro-unité professionnelle constituant une compétence qui peut se travailler en profondeur donnant l'opportunité d'approfondir dans la technique, même si cette technique n'est pas forcément utile dans la salle de classe. Mais, utile à d'autres activités liées à l'action pédagogique et autres.

Pour LE BOTERF (2008 : 99), le développement des compétences techniques passe par le « développement de la logique de service ». Faire confiance à l'autre quand qu'il fait preuve de professionnalisme. Le développement de cette technique passe également par : « la capacité d'écoute ». C'est-à-dire, apprendre à écouter. Savoir écouter est une qualité professionnelle qui apaise le cœur de celui qui se fait écouter. L'apprentissage de l'écoute est une compétence à développer. Elle donne le désir d'aller le plus loin possible lorsqu'on s'est vidé de ce qui perturbe notre équilibre psychique. NANCY BRASSARD, pense qu'il s'agit de prendre le temps d'écouter attentivement son interlocuteur, de faire ressortir les éléments essentiels et en valider la compréhension. Cette compétence suppose une volonté et une habileté réelle à écouter de manière active. Cette compétence développée aidera l'enseignant à mieux gérer ses apprenants en situation d'apprentissage.

Le développement de cette compétence technique s'observe également par la « capacité à prendre les initiatives ». L'enseignant doit être capable de trouver des réponses pertinentes pour des situations inédites et qui ne se réfèrent pas à des procédures de résolution préétablies. A cette compétence, s'ajoute le développement de la capacité à « ne rien échapper d'important » c'est aussi l'intelligence des situations. Il doit développer la capacité de prévoir à l'avance et ne doit pas rien laisser passer. Au cas échéant, rechercher les ressources complémentaires aux siennes afin de se formaliser, de capitaliser.

Ce développement passe aussi par des « exigences éthiques ». Le technicien professionnel doit respecter les règles de l'art du métier d'enseignant. En d'autres termes, il doit être capable d'expliquer et d'explicitier le diagnostic qu'il porte à une défaillance, sa façon d'intervenir, les raisons d'être de la réponse qu'il propose pour la résolution de cette défaillance. Auquel cas, il n'est pas celui-là qu'il faut à la place qu'il faut.

Le développement de cette compétence technique s'observe aussi par le fait d'accepter que la formation initiale de départ est et demeure insuffisante. De faire des formations continues et supplémentaires dans l'optique de constituer comme le précise BELINGA BESSALA (2010 : 51),

*des cadres de réflexions pour toute innovation didactique car la création des cercles de réflexions didactiques au sein des universités constitue une avancée didactique dans le développement des compétences professionnelles. L'enseignant qui repart en formation analyse et fait des débats constructifs de ses problèmes en équipe, partage des points de vue devant contribuer à l'amélioration des performances de ses apprenants et par suite, son taux de réussite.*

Le développement des compétences techniques passe aussi par l'initiation aux nouveaux outils technologiques de communication et de l'information. Ils se réfèrent au traitement de l'information, à la manipulation des dits outils de communications et de l'information, à la collaboration facile, à l'utilisation de ressources d'apprentissage nécessitant une intervention technologique etc...

### **1.1.8. Le développement des compétences artisanales chez l'enseignant**

D'après HOUPERT, l'enseignant s'assimile à un artisan dans la mesure où il a une vision globale de ce qu'il fait. Cette action globale est envisagée comme un ensemble rigoureusement charpenté et construit. L'enseignant « artisan » fonctionne selon des Scenarii dans un ordre précis et immuable. Dans l'exercice de leurs fonctions, lorsqu'ils se rendent compte qu'une procédure a marche, il l'a mis en œuvre une première fois, puis une deuxième, puis une troisième jusqu'à la prise des décisions. Il est à noter que les actions sont enchainées (car qu'elles étaient intériorisées au départ) et leurs pratiquent deviennent inconscientes. Pour PERRENOUD, ce sont des schèmes professionnels. Les routines de départ ont été voulues, réfléchies, exécutés consciemment. Puis,

sont devenues des automatismes qui peuvent même être rigides au point de ne plus être facilement modifiables par les acteurs.

PAQUET (1994) quant à lui pense que l'enseignant doit se considérer comme un « bon bricoleur qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement. De même pour PIERRE YERLES (1991), l'enseignant doit être un artisan en quête de la « *fée occasion* », en d'autres termes, un joueur, un tresseur, un tacticien du quotidien. Perrenoud (1982) dira également que la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie, ni même des règles d'actions ou d'une recette minutieusement apprêtées. En tout cas, elle n'est pas que cela (...) L'enseignant fonctionne comme un bricoleur qui fait avec les moyens de bords. En apprenant par essai/erreur, l'enseignant apprend à évaluer ses efforts personnels et se construit. Le paradigme de l'enseignant comme artisan l'envisage comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain.

De plus, BIPOUPOUT et al demandera d'apprendre à pratiquer une « pédagogie de la motivation » qui consiste à susciter une motivation des différents acteurs par le développement de leurs compétences professionnelles. Etre un formateur / apprenant, motivé dans la mesure où chacun est responsable de ses acquisitions

### **1.1.9. Le développement des compétences de « l'enseignant comme acteur social »**

Pour que le processus enseignement/apprentissage ait lieu, il faut qu'il y ait un lieu, un espace, du matériel d'enseignement, des apprenants et un enseignant. C'est une profession qui ne pratique pas seul. Il y a quelqu'un qui parle et d'autres qui écoutent. Il doit de prime abord développer les aptitudes communicationnelles. A cet effet, Pour HOUPERT, l'enseignant n'étant pas seul dans sa classe. Il doit développer des compétences liées à son rôle d'acteur social. Il travaille toujours avec les autres, collabore pour les échanges de services ou de décloisonnement. Il doit faire un véritable travail d'équipe et faire preuve de compétence relationnelle en dehors de l'école.

En tant qu'acteur social, l'enseignant est en relation permanente avec les parents, partenaires incontournables de l'action éducative, les élèves ainsi que toute la chaîne éducative. Il doit entretenir avec chaque parent d'élève une relation strictement professionnelle, avec ses élèves le dispensateur des connaissances. Amener les enfants dont il a la charge à être ouvert au

monde qui les entoure, les aidant ainsi à découvrir leurs différentes potentialités. Cela ne peut se faire qu'après la première phase d'enseignement/apprentissage où l'enseignant était concentré dans sa classe à dispenser des leçons, puis vient le moment de l'ouverture d'esprit de ses élèves par une série de questionnement, d'échanges et de partage. Ce moment est vécu comme un véritable travail individuel sur chacun de ses élèves, puis comme soutien, partage et communication, une véritable construction personnelle.

Pour les sociologues de l'action comme (FRIEBERG, 1994 ; BERNOU, 1990) et les autres, ils diront qu'on ne peut véritablement comprendre et expliquer les raisons d'une action sans les mettre en perspective avec les éléments sociaux, culturels et historique de leurs environnements. L'enseignant doit pouvoir détecter des zones d'incertitudes chez leurs apprenants, faire un véritable travail de fond pour amener ses enfants à développer leur potentialités. Pour cela, la maîtrise des zones d'incertitude de leurs apprenants leur procure du pouvoir et donne de rester les maîtres de la profession enseignante. Parler de l'enseignant comme un acteur social les place au rang de ceux réfléchissent pour changer le monde. Ils sont des transformateurs des habitudes sociales. Ils doivent développer des compétences qui leur permettent d'adopter des stratégies qui consisteront à identifier leur capacité à s'approprier les zones d'incertitudes de leurs environnements pour augmenter leur maîtrise afin de mieux les transformer.

Ces enseignants doivent chercher à devenir des experts de terrain afin de construire des logiques stratégiques pour mieux asseoir leur potentiel de compétences, puis, à s'approprier les ressources de son environnement pour maîtriser les zone d'incertitudes pertinentes et nécessaire au bon fonctionnement de son organisation. Pour les sociologues de l'action psychologique, ils doivent avoir des aptitudes pour effectuer un véritable travail identitaire. Ce travail doit être fait sur les variations intra-individuelles des comportements détectées en classe. Aussi, la construction identitaire n'est pas le produit d'un programme pré-établi, mais exige de la part de l'acteur une série de micro-décisions et d'épreuves. Pour BIPOUPOUT et al, ils doivent savoir être à « l'écoute de l'autre, et de soi », savoir gérer les situations conflictuelles et porter un regard positif sur le participant « difficile », développer le travail en équipe entre les participants.

#### **1.1.10. Le développement des compétences lies en la personne de l'enseignant**

L'enseignant dans son rôle d'éducateur a besoin de satisfaire un certain nombre de besoins que réclament de lui la société, mais aussi, les besoins liés à sa personne. Il a besoin de

savoir qu'il avance, qu'il change aussi bien dans sa conduite avec les siens, que pairs, d'émerger, d'être considéré comme un être intègre à part entière. Pour cela, au-delà de tous, Il doit se sentir bien dans sa peau afin de donner le meilleur de lui – même, d'être capable de réunir l'ensemble des ressources dont il possède, de les combiner, et de les disposer pour son plein épanouissement et celui de sa famille tout au long de sa carrière.

Il doit développer les compétences communicationnelles qui passent par l'écoute de l'autre, l'empathie qui pour RODET est au centre des compétences communicatives et des qualités d'interaction étant entendu que l'empathie selon lui est la capacité d'éprouver la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et de percevoir la cause comme il la perçoit, (tout en expliquant ses sentiments ou ses perceptions comme il les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences de autre. Pouvoir contrôler ses affects face aux interactions quotidiennes et permanentes qui peuvent le surprendre en fonction ou non et rester maître de lui-même de façon professionnelle. Il doit développer les compétences liées à son engagement professionnel, en faisant sa tâche avec engouement.

Que l'enseignant soit en formation initiale et / ou continue, il doit toujours chercher à développer les compétences qui l'avance dans la société tout en le maintenant dans son rôle d'éducateur professionnel.

### **1.1.11. Usage des Outils tic et Développement de nouvelles compétences professionnelles**

#### **1.1.11.1. L'axe de Thierry Karsenti et de Simon Collin.**

Le développement professionnel est un processus dynamique qui entraîne une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et le contexte organisationnel dans lequel ce processus prend place. Il s'étend de la formation initiale jusqu'à la formation continue en passant par l'insertion professionnelle. LE BOTERF et SCHÖN (1987) pensent qu'en mettant la pratique « réflexive » au centre de développement professionnel, on améliore ainsi ses compétences professionnelles.

En effet, la pratique réflexive est une pratique qui permet d'associer les différents savoirs acquis, de capitaliser ses expériences afin d'améliorer ses compétences. C'est un « rouage » essentiel dans le développement de nouvelles compétences. Avec l'introduction des TIC dans le processus enseignement / apprentissage, tous enseignants responsables ou désireux de grandir

dans sa profession doivent s'arrimer aux nouvelles technologies. La fréquence à l'utilisation de l'outil TIC affecte de manière significative toutes les activités des enseignants. Nous pouvons citer entre autre : les échanges communicatives à travers la création des groupes sociaux, le partage, la socialisation, la formation à distance, les vidéo- conférences et d'analyse, etc...L'usage des outils TIC permettent le développement de certaines compétences qui sont :Les compétences liées à l'usage TIC encore appelées compétences instrumentales et les compétences informationnelles.

#### **1.1.11.2. Les compétences instrumentales à l'usage TIC**

Ce sont des compétences instrumentales, procédurales pour utiliser les technologies, de manipuler l'outil TIC. Ces compétences permettent d'effectuer plusieurs types d'activités tels que :

- 1- les activités de productions et de gestions pédagogiques, Par exemple : savoir utiliser un ordinateur pour faire des saisies, des calculs, échanger des courriels avec des collègues, consulter des sources de documentations et de gestion de classe grâce au moteur de recherche, utiliser le chiffrier électronique, résoudre des problèmes d'ordre pédagogiques, juger et évaluer de manière critique les données recueillies sur les réseaux, créer les réseaux collégial ? Etc... Ces activités de production et de gestion pédagogiques, contribuent à développer les habiletés technologiques chez les enseignants désireux de progresser. Surtout qu'ils sont très motivés à intégrer les outils TIC dans leurs activités professionnelles et à découvrir des nouvelles choses en très peu de temps.
- 2- Les activités de diffusion multimédia. Ce sont des activités qui permettent d'utiliser les outils TIC pour effectuer des présentations multimédia. Afin d'enrichir un exposé, animer un séminaire, faciliter l'acquisition des savoirs, l'enseignant peut avoir recours à une diffusion multimédia. Il a besoin de développer certaines aptitudes liées à l'usage de ce TIC tel que : Savoir manipuler le logiciel Power point, créer un site et page web ou Intranet et y mettre tous les éléments dont ses élèves ont besoin. Ils peuvent le consulter n'importe où et en tout temps. (POELLHUBER ET BOULANGER, 2001). Il développe la capacité de présenter, de manipuler des logiciels de présentation multimédia, d'édition des pages web ou de graphisme. Il faut aussi noter que la réalisation de ces activités à diffusion multimédia représente un investissement considérable en temps et en énergie.



Cela les amène à réorganiser leurs activités et leurs contenus de cours, par suite, les nouvelles compétences.

- 3- Les activités d'apprentissage interactif. Les TIC favorisent l'adoption d'une pédagogie qui place l'enfant au centre de l'apprentissage, développe les stratégies d'apprentissages qui favorise la construction des compétences (LEBRUN, 1999) à travers l'accessibilité de l'information, la communication, échange en temps réel ou en –différé avec des groupes d'intérêts virtuels ou des communautés d'apprentissage interactive, multimédia, diffusion des connaissances interactives enrichies par des sons, des images, des animations diverses, par le biais des sites web etc...

#### **1.1.11.3. Les compétences informationnelles développées liées aux usages TIC**

Ce sont des compétences d'exploitation et de l'information. Peu importe l'outil ou le support employé. Ce sont des compétences qui permettent de pouvoir déterminer de quelles informations on a besoin, de comment la trouver, de l'évaluer afin de l'utiliser efficacement. Elles sont perçues comme étant capitales pour la continuation des études par des enseignants actuels. (UNESCO, 2006). Le net offrant des lectures à profusion, les enseignants actuels doivent être capables de cibler l'information dont ils ont besoin, d'accéder aisément à cette information, de faire une évaluation critique afin de l'intégrer dans son réseau de connaissances. Les compétences informationnelles TIC encouragent le développement des activités transversales comme le développement de l'esprit critique, la résolution de problèmes d'habiletés sociales comme le travail en équipe et les habiletés méthodologiques d'exploitation.

Les compétences TIC et informationnelles sont indubitablement nécessaire à maîtriser pour être dans la logique du développement de nouvelles compétences. Ces compétences sont indissociables et nécessitent du temps pour la fouille et de la réflexion pour la sélection des informations utiles. A travers la recherche et l'innovation technologique, les enseignants savent quoi apprendre parce qu'il veut apprendre, ils ont des objectifs à atteindre. Aussi, ils savent comment apprendre et où et comment l'information. Ils doivent pouvoir associer désirs, actions et stratégies pour avancer. Les enseignants désireux de progresser dans leur profession doivent intégrer le fait qu'ils sont désormais des guides pour leurs apprenants, des accompagnateurs, parce que c'est cela que leur imposent l'intégration des TIC dans les activités d'enseignement / apprentissage. Avec l'accès rapide à la masse d'information, l'environnement multiculturel, ils

doivent développer des compétences liées à la maîtrise et à l'utilisation des différents technologies centrées plus sur les apprenants, développer la capacité d'écoute et aussi à accepter la critique, à innover, à remettre en cause certaines pratiques désuètes, en s'adaptant à cet environnement multiculturel. PAQUET et al, (2000) diront que la compétence technologique se réfère au traitement de l'information, à la communication et à la collaboration, à la production des ressources d'aptitudes nécessitant une intervention technologique.

En définitive, le développement des nouvelles compétences passe par l'acquisition des nouveaux savoirs, des expériences personnelles et professionnelles dans le domaine des différentes activités que nous menons au quotidien, des manipulations et des expérimentations. Plusieurs compétences sont ainsi développées : les compétences techniques et les compétences expérientielles. Nous avons aussi les compétences virtuelles qui s'acquièrent grâce à la pédagogie de l'intégration et le transfert des savoirs en situation problème différente. Toute cette typologie de compétences ainsi développé, nous présenterons les compétences exigibles pour un emploi déterminé. Ce sont les « référentiels » et leurs typologies.

## **1.2. LE CONCEPT « RÉFÉRENTIEL » DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ LES ENSEIGNANTS**

Le mot référentiel selon le dictionnaire Universel (2015) désigne « Tout ce qui se porte à une référence. C'est également un système de repérage qui permet de situer un évènement dans l'espace et dans le temps »

Pour CUP cité par NYANGONO (2015 : 44),

*le référentiel désigne le résultat d'une démarche d'analyse de travail permettant de dresser un inventaire de l'emploi dans un environnement. C'est un inventaire des activités et de leurs évolutions, un inventaire des compétences liées à un outil qui permet le pilotage de la gestion des emplois, l'évaluation et la validation des compétences, l'élaboration et la prescription des produits et des prestations de formation.*

Il est utilisé dans la gestion des ressources humaines et dans la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et ont pour objectifs d'actualiser les métiers, de mettre à disposition des actions de formation sur mesure et d'indicateurs pertinents pour la gestion préventive des emplois et des compétences.

Dans le cadre pédagogique, le référentiel désigne l'ensemble des objectifs terminaux d'une discipline spécifique donnée. C'est – à –dire, une liste des objectifs correspondant aux différents types de connaissances à acquérir pour une discipline donnée. Il est constitué des (savoirs, savoir-faire, savoir-être, activités suggérées) visées par la formation dans une discipline.

Le référentiel répond à des attentes du système politique, social et économique. C'est également une liste d'une série d'actes de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiels de formation) ou de compétences (référentiels de métiers) et de compétences exigibles (référentiels de formation). Ainsi, nous distinguons plusieurs types de référentiels dans le champ de la relation Formation – Emploi :

- ✓ les référentiels des métiers, qui décrivent les conditions nécessaires à la tenue d'un poste de travail ;
- ✓ les référentiels de compétences, qui énoncent des séries d'habiletés, de capacités demandées et exigés pour effectuer un métier référencé ;
- ✓ les référentiels de formation qui établissent les grilles de capacités nécessaires à acquérir au cours d'une formation précise relative à une formation.

### **1.2.1. Référentiel des métiers**

Selon Mangiaté (2007), le référentiel de métiers décrit l'ensemble des activités, des aptitudes, des savoirs et des savoirs –faire associés à un métier. En fait, il décrit les composantes principales d'un métier et les compétences majeures du métier. On peut citer : les savoirs, les savoir-faire, les savoirs –être, les savoirs- devenir, etc... En somme, il décrit le métier et ses spécificités. Il est utilisé au moment :

- des recrutements servant d'appui et de référence à la rédaction des profils de poste ;
- de la formation et contribue à adapter la formation à l'évaluation des métiers et fournit une aide à la définition de plans collectifs ou de parcours professionnels individualisés ;
- de la mobilité professionnelle permettant d'envisager des parcours qualifiants et disposant d'informations sur l'évolution prévisible des métiers afin de pouvoir s'y adapter ;
- de la communication et permet de découvrir la diversité des métiers et leurs contenus ;
- des rémunérations constituant ainsi un appui dans le cadre de la révision de la grille salariale.

Le référentiel des métiers est composé des éléments tels que la définition du métier, les conditions générales d'exercice du métier, la formation requise pour exercer un métier, les compétences techniques de base et les compétences associées, etc...

### **1.2.2. Référentiel des compétences professionnel du formateur**

Ce référentiel définit les objectifs et la culture commune à tous professeurs du professorat et de l'éducation. Pour Pupret, un référentiel de compétences est un système de description exigée pour occuper un emploi déterminé. Pour Rein Bold, le référentiel de compétences donne l'ensemble hiérarchisé des compétences liées aux emplois, à un métier. Il permet d'articuler l'étude des emplois, l'étude du potentiel humain, de l'organisation interne et externe d'un métier. C'est un outil de qualification qui permet d'ajuster la compétence aux exigences socio-économiques, politiques, etc... Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant de la formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Il a pour objectif surtout dans un contexte d'évolution rapide de favoriser l'adaptation indispensable du personnel enseignant, mais également leur évolution, leur mobilité et leur promotion interne. Il contribue tout au long de la carrière à identifier les compétences qui sont nécessaire à l'exercice de la profession visées et à identifier ceux qui conviennent de développer. Il permet d'évaluer le besoin de compétences nécessaire au bon fonctionnement de la structure ( école, grande école...) afin de mieux de mieux adopter les recrutements, d'anticiper les besoins de formations et de gérer les ressources humaines dans de meilleurs conditions. Les activités professionnels, les emplois et les métiers.

Il a une double fonction : de guide et d'accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi du système de repérage du moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées. Dans le cadre d'une formation professionnelle, le référentiel de compétences sert à lister et à décrire toutes les compétences qu'une formation, un enseignement ou un cours doit procurer aux apprenants. En d'autres termes, pour Lasnier cité par NYANGONO (2015 : 49) le référentiel des compétences contribue à élucider des connaissances dans des leçons enseignées, des capacités, des aptitudes et même des habiletés qui sont la marque de développement de l'ensemble des connaissances et des acquis au cours d'une formation.

### **1.2.3. Référentiel de formation de l'ingénierie de formation par Pierre Fonkoua**

Pour Fonkoua, le référentiel de compétences professionnel du formateur est un outil essentiel pour le développement des outils de formation en Ingénierie de formation. Il a pour objectif de définir le profil des formateurs en Ingénierie de formation, de définir les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. Ce profil classe les personnels éducatifs en trois types de personnels :

- personnel de soutien ;
- personnel d'exécution ;
- cadre de conception.

Ces personnels doivent avoir des compétences liées à la connaissance notionnelle et du champ d'action des concepts suivants :

- savoir- être ; savoir- faire ; savoir ; L'analyse des besoins de formation ; Le développement des curriculums ; La définition des objectifs pédagogiques et la construction des situations de formation ; l'évaluation des apprentissages ; Aptitude à la recherche ; la maîtrise des outils TIC ; la planification pédagogique...

Ce référentiel de formation aide les ingénieurs de formation à identifier les réseaux d'établissement qui permettent des expériences professionnels diversifiés et facilitent une entrée progressive dans la profession. Toujours pour Fonkoua, le référentiel de compétences est un outil qui aide à la conception et à l'organisation des stages de formation, des recyclages, des outils de formation, des cours de soutien de manière à donner à celui qui choisit le métier d'enseignant en ce qui nous concerne une vision complète et cohérente de l'institution dans laquelle il est appelé à évoluer. Il occupe une place logique dans une chaîne de référentiels. Le référentiel de compétences prépare aux activités qui concourent à l'acquisition des compétences requises ainsi qu'aux titres, certificats et diplômes qui attestent des acquis de formation (référentiel de formation et référentiel de certification). Ce référentiel de compétences permet de dissocier les typologies des compétences en fonction de la communauté, de la diversité et même de l'importance de chaque type.

Ce référentiel de formation a plusieurs étapes. Mais avant de commencer la formation, on fait d'abord une analyse des états de besoins de formation, on définit sa durée, on prévoit les aides pédagogiques tout en intégrant les diversités culturelles par la constitution des groupes de formation ; on définit les objectifs pédagogiques à atteindre tout en faisant le lien avec les programmes officiels ; on évacue les points qui ne sont pas compris dans le programme ; puis on donne des consignes auxquelles tout le monde doit se soumettre pendant la formation. Ces étapes de formation sont les suivantes :

- 1- le recueil et l'analyse des besoins ;
- 2- la formalisation d'objectifs de formation ;
- 3- la conception d'un plan de formation et d'un cahier de charge ;
- 4- l'animation des séances de formation ;
- 5- l'évaluation de la formation ;
- 6- le suivi de la formation.

Ce référentiel de formation aboutira à une unité de documentation pédagogique nationale (UDPN) qui aura pour rôle de favoriser la recherche à travers les ouvrages collectés et conservés, les animations et la production des manuels, l'enrichissement des formateurs, des chercheurs et la mise à la disposition des « Ingénieurs de formations » une large documentation d'informations pour l'élaboration des modules de formations et des activités de recyclages... un véritable outil de coordination et de formation qui formera des ingénieurs en éducation qui seront capable de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre, d'évaluer, de suivre et surtout de remédier.

#### **1.2.4. Typologie des compétences selon le référentiel de compétences du bulletin officiel n° 30 de 2015 et de la haute école de pédagogie de Lausanne**

L'évolution de l'école et de la pratique de l'enseignement requiert une formation exigeante et permanente. Ces compétences professionnelles se fondent sur un ensemble de ressources que l'acteur doit mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle. Elles se manifestent par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente. Elle se situe sur un continuum qui va du simple au complexe. Elle est liée à une pratique intentionnelle. Elle constitue un projet non limité dans le temps.

Ainsi, pour le bulletin officiel, il existe principalement quatre (4) types de compétences :

- les compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation ;

- les compétences communes à tous les professeurs ;
- les compétences spécifiques aux professeurs documentalistes ;
- les compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation.

#### **1.2.4.1. Les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation**

Les enseignants sont instruits de faire partager les valeurs de la république, d'inscrire leur action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.

#### **1.2.4.2. Les compétences communes à tous les professeurs**

Les professeurs sont au service de la réussite de tous les apprenants. Pour cela, ils doivent connaître tous les élèves dans toutes leurs diversités... Ils sont des acteurs de la communauté éducative. Ils doivent pouvoir collaborer, coopérer pour mieux construire car ils sont porteurs de savoirs et sont d'une culture commune : éducation pour tous.

#### **1.2.4.3. Les compétences spécifiques aux professeurs documentalistes**

Il est question ici de la culture de l'information et des médias par la maîtrise des connaissances et des compétences propres à l'éducation, aux médias et à l'information, de la diffusion de l'information au sein de l'établissement, de l'usage des outils TIC dans la recherche de l'information et de la documentation...

#### **1.2.4.4. Les compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation**

C'est un socle de connaissances et des aptitudes, un noyau dur qui met en évidence la nécessité de travailler ensemble dans la continuité des apprentissages, de bâtir des programmes de renforcement des capacités des cadres de l'éducation. Pour FONKOUA, Ils prennent en charge la diversité des publics et des situations pédagogiques, développent des outils de formation en ingénierie de formation (ingénierie pédagogique, didactique, curriculum.)

#### **1.2.4.5. Référentiel des compétences professionnelles selon la haute école de pédagogie du canton VAUD**

Pour la haute école de pédagogie, l'évolution de l'école et de la pratique de l'enseignement requiert une formation exigeante et permanente. A cet effet, une compétence professionnelle se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle. Elle se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace efficiente et récurrente. Elle se situe sur un continuum qui va du simple au complexe et est liée à une pratique intentionnelle. Elle constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation continue. Selon la H.E.P. ce référentiel est de nature à faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants etc...

La haute école de pédagogie distingue onze (11) compétences clé.

- ✚ Compétence n° 1 : Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture ;
- ✚ Compétence n°2 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; dans la mesure où les enseignants disposent de facultés de renouvellement nécessaire à l'actualisation continue de leurs connaissances, de leurs pratiques, de leurs rôles et responsabilités.
- ✚ Compétence n°3 : Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions en faisant preuve de conscience professionnelle ;
- ✚ Compétence n°4 : Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ;
- ✚ Compétences n°5 : Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves ;
- ✚ Compétences n°6 : Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
- ✚ Compétences n°7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage d'adaptation ou un handicap ;
- ✚ Compétences n°8 : Intégrer la technologie de l'information et de la communication aux fins de préparations et de pilotage d'activités d'enseignements et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel ;



- ✚ Compétences n°9 : Travailler à la réalisation des objectifs de l'école avec tous les partenaires concernés ;
- ✚ Compétences n° 10 : Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogiques à la réalisation de tâches favorisant le développement et l'évaluation des compétences visées ;
- ✚ Compétences n°11 : Communiquer de manière claire et appropriée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

En somme, le développement des compétences nouvelles permet aux enseignants en besoin de promotion de connaître des dispositifs relevant de l'éducation prioritaire et de contribuer à la prise en charge des élèves à besoin éducatifs particuliers, de se développer continuellement sur le plan cognitif, intellectuel..., Ils développent les compétences techniques, les compétences relationnelles, les compétences stratégiques, les compétences communicationnelles...

Nous ne saurons clore cette partie sans parler de la genèse de la formation continue ainsi que son évolution. Son importance dans le développement de nouvelles compétences professionnelles.

Nous venons de passer en revue la littérature en rapport avec notre thème à savoir « les besoins de promotions socio- professionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. Nous avons présenté les types de compétences à développer ainsi que tous ses constituants de la compétence. Le développement des compétences professionnelles passe par l'acquisition des savoirs ainsi que des procédures, l'expérience personnelle et professionnelle, la maturité physique et intellectuelle, les différentes formations : initiale et continue ; des formations complémentaires, autodidactes personnelles ainsi que professionnelles... Toutes ces formations contribuent au développement de nouvelles compétences professionnelles chez les enseignants, chacun pris individuellement, et par suite de la société toute entière.

## CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DES DONNEES

Au chapitre précédent, nous avons traité de la recension d'écrits en rapport avec notre sujet. Ce chapitre est consacré au traitement des données qui débute par le rappel de la question de recherche et aboutit à la présentation des résultats.

### 2.1. RAPPEL DE NOTRE QUESTION FONDAMENTALE DE RECHERCHE

Elle est la suivante : **Existe-t-il un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio - professionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences?**

En d'autres termes, quels sont les facteurs personnels et sociaux-professionnels chez les enseignants qui déterminent le développement des nouvelles compétences? Cette question fondamentale nous amène à nous poser des questions secondaires de recherche. Seulement, ces questions secondaires dérivent des facteurs pertinents de la variable indépendante qui est la suivante :

**VI : Les besoins de promotions socio- professionnels** et de la variable dépendante

**VD : le développement de nouvelles compétences professionnelles ;**

La VI a comme facteurs: la quête permanente de la connaissance, le désir de valorisation de l'image de soi, l'intérêt pour la gestion des relations des relations inter et intra – professionnelles, l'intérêt pour l'utilisation des outils TIC.

#### 2.1.1. Les facteurs explicatifs des besoins de promotions socio professionnels

- La quête permanente de la connaissance.

Les savoirs constituent l'ensemble de connaissances à maîtriser pour exercer une profession. Ce sont les savoirs, les savoir – faire, les savoir- être, les savoirs – communicationnels etc... Pour Fonkoua, (2006 :170), ces savoirs correspondent au « quand et où faire quoi ? », « quand et pourquoi faire telle ou telle chose » « Comment le faire ? Que me faut –t –il savoir pour être à mesure de le faire » Du moment où il est volontairement décidé, l'on sait ce que l'on voudrait faire afin de choisir la méthode pour y parvenir, on y met de l'entrain.

- Le désir de valorisation de l'image de soi.

L'enseignant qui est sollicité dans l'exercice de ses fonctions par ses pairs, qui donne des arguments convaincantes lors des séminaires autres ou qui reçoit une distinction honorifique de la part de sa hiérarchie, en est flatté. Par contre, celui qui n'a jamais reçu est complètement démotivé et peut se décourager. Il lui faut rechercher l'entraide pour son travail ailleurs, afin de se prendre en considération. Il peut aussi se faire accompagner. Okene (2010) dira que l'accompagnement par des conseils appropriés est nécessaire, parce que l'enseignant, acteur principal de sa décision de développer de nouvelles compétences est au centre de sa formation. Cet accompagnement peut provenir de sa hiérarchie, de son environnement et de ses pairs.

- L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles.

L'enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, doit pouvoir gérer les différentes interactions qui se présentent à lui pour un meilleur rendement. La capacité de pouvoir écouter l'autre s'exprimer, de gérer les divers conflits... sont indispensables pour se construire professionnellement. Aussi, l'enseignant doit-il apprendre à se connaître soi-même, pour mieux vivre avec les autres.

- L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmission des savoirs.

Les technologies constituent des fabrications initiées par les hommes de tout temps pour améliorer leurs vies - être tout en facilitant leur quotidien. L'environnement de l'enseignant étant en constante évolution, il leur faut également suivre les signes du temps pour mieux s'adapter à leur environnement et continuer de persévérer dans la tâche qui est la leur à savoir : Enseigner et bien enseigner.

Ce sont ces différents facteurs qui nous ont permis d'opérationnaliser notre question principale de recherche.

### **2.1.2. Les facteurs explicatifs du développement de nouvelles compétences**

C'est notre VI. Elle est constante dans nos différentes questions de recherche. Seulement, à chaque facteur de la VD, correspond plusieurs compétences spécifiques à développer. Les compétences étant nombreuses. On ne saurait les énumérer toutes. Elles s'entremêlent entre elles. Nous pouvons citer quelques-unes ; (compétences de l'enseignant savant, les compétences communicationnelles, les compétences relationnelles, les compétences méthodologiques..., Ce sont ces facteurs qui nous ont permis de nous poser ces questions secondaires de recherche.

### **2.1.3. Rappel des questions secondaires de recherche**

**Qs1.** Existe-t-il un lien significatif de dépendance entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles?

**Qs2.** Existe-t-il un lien significatif de dépendance entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles ?

**Qs3.** Existe-t-il un lien significatif de dépendance entre l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences?

**Qs4.** Existe-t-il un lien significatif de dépendance entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmission des savoirs chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnels?

Telles sont ainsi rappelées les questions secondaires de recherche qui guideront notre travail. Aussi, c'est d'ici que découleront nos différentes hypothèses de recherche.

### **2.1.4. Hypothèses de recherche de notre étude**

GRAWITZ citée par FONKENG ET CHAFFI (2012) soutient que les hypothèses de recherche sont des propositions provisoires, une présomption de réponse qui demande à être vérifiée. C'est une proposition ou une tentative d'explication de fait ou de phénomènes naturels que l'on avance sans se prononcer sur sa véracité. C'est une proposition qui demande à être scientifiquement vérifiée. Dans le cadre de notre travail, nous avons deux hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques de recherche.

### **2.1.5. L'hypothèse générale de recherche**

Il existe un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio-professionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences.

#### **2.1.5.1. Les variables de l'hypothèse générale de recherche**

**VI.HG.** Les besoins de promotions socio – professionnelle de l'enseignant.

**VD.HG.** Développement de nouvelles compétences.

### 2.1.5.2. Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale dans un tableau

**Rappel de la variable indépendante :** les besoins de promotions sociaux - professionnels.

**Tableau 3 : Opérationnalisation de la VI de l'hypothèse générale.**

Les besoins de promotions socio - professionnelle chez les enseignants.	<b>CENTRES D'INTERETS DE LA VARIABLE INDEPENDANTE OU INDICATEURS DE LA V.I.</b> I.1.L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants. I.2.Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants. I.3.L'intérêt pour la gestion des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants. I.4.L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants.
---	---

**Rappel de la variable dépendante :** développement de nouvelles compétences professionnelles.

**Tableau 4 : Opérationnalisation de la VD de l'hypothèse général.**

Développement de nouvelles compétences.	<b>Types de compétences à développer.</b> Compétence de l'enseignant savant. Compétence de l'enseignant réflexif. Les compétences de l'enseignant acteur social. Les compétences de l'enseignant technicien, artiste. Les compétences sur la personne de l'enseignant.
---	---

**Tableau 5 : Analyse factorielle, construction des hypothèses de recherche.**

Variable indépendante (VD) Variable dépendante (VI)	Hypothèses de recherche
H1	CI 1 * VD
H2	CI 2 * VD
H3	CI 3 * VD
H4	CI 4 * VD

### **2.1.6. Les hypothèses spécifiques de l'étude construites**

**H1** : L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H2** : Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H3** : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H4** : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles.

#### **2.1.6.1. Des variables des hypothèses spécifiques de recherche**

Nos hypothèses ont deux principales variables : la variable indépendante et la variable dépendante

#### **2.1.6.2. Variables indépendantes de nos hypothèses de recherche spécifique**

De cette variable indépendante de l'hypothèse général découle les variables indépendantes des hypothèses spécifiques de recherche.

**VI.H1.** L'engouement pour la quête permanente de la connaissance / savoir chez les enseignants.

**VI.H2.** Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants.

**VI.H3.** L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants.

**VI.H4.** L'intérêt pour l'utilisation de moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants.

### **2.1.6.3.Variables dépendantes de nos hypothèses de recherche**

**VD.** Le développement des nouvelles compétences professionnelles.

**IND.1.** Le développement des compétences de l'enseignant savant/praticien réflexif.

**IND.2.** Le développement des compétences de l'enseignant artisan.

**IND.3.** Le développement des compétences de l'enseignant acteur social.

**IND.4.** Le développement des compétences de l'enseignant technicien.

On peut résumer l'opérationnalisation des hypothèses de recherche dans un tableau appelé :

**Tableau 6 : Tableau synoptique des hypothèses des variables, des indicateurs et des modalités de l'étude**

<b>Thème de l'étude</b>	<b>Hypothèse générale</b>	<b>Hypothèses de recherche</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Modalités</b>	<b>Items+outils statistiques</b>
Besoins de promotion socio-professionnel de l'enseignant et développement de nouvelles compétences	Il existe un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socio-professionnels les enseignants et le développement de nouvelles compétences.	HR1 L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences.	VII L'engouement pour la quête permanente des savoirs	-Disponibilité financière -inscription à l'école doctorale -Séminaire de formation -voyage d'étude -etc...	Oui – non Jamais – souvent Régulièrement – toujours	1 – 5 Statistiques descriptives +statistiques inférentielles : Khi-carré
			VD Développement de nouvelles compétences	-flexibilité Professionnelle -aptitude à transférer les savoirs -capacité d'adaptation	- Croissant - Moyen - Décroissant	- Appréciation personnelle  - Note de l'inspection
QR : Existe-il un lien de dépendance	VI : Besoins de promotion socio-					



significatif entre les besoins de promotions socio-professionnels chez l'enseignant et le développement de nouvelles compétences?	professionnelle  VD : Développement de nouvelles compétences	HR2 Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences	VI2 Désir de valorisation de l'image de soi	- Capacité a bien faire son travail - Gratification professionnel - Sollicitation par ces collègues de besoin de service	- Moyennement satisfait - Très satisfait - Plus que satisfait - Aucun effet	6 – 10 Statistiques descriptives +statistiques inférentielles : Khi-carré
			VD Développement de nouvelles compétences	-flexibilité Professionnelle -aptitude à transférer les savoirs -capacité d'adaptation	- Croissant - Moyen - Décroissant	- Appréciation personnelle  - Note de l'inspection
		HR3 L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnels chez les	VI3 L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles	- Humilité professionnelle - Concertation entre collègues - Implication dans les activités de services - Complémentarité professionnelle	- Pas du tout d'accord - Partiellement d'accord - D'accord - Totalemment d'accord	11 – 15 Statistiques descriptives +statistiques inferentielles : Khi-carré

		enseignants détermine le développement de nouvelles compétences	VD Développement de nouvelles compétences	-flexibilité Professionnelle -aptitude à transférer les savoirs -capacité d'adaptation	- Moyen - Croissant - Décroissant	- Appréciation personnelle  - Note de l'inspection
		HR4 L'intérêt pour l'utilisation des outils TIC chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences	VI4 L'intérêt pour l'utilisation de l'outil TIC	- Maitrise de l'outil TIC - Consultation du net -utilisation de l'outil TIC	- Pas du tout - Moyennement - Bonne - Parfaitement	16 – 20 Statistiques descriptives +statistiques inférentielles : Khi-carré
			VD Le développement de nouvelles compétences	-flexibilité Professionnelle -aptitude à transférer les savoirs -capacité d'adaptation	- Moyen - Croissant - Décroissant	- Appréciation personnelle  - Note de l'inspection

## 2.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats sont présentés dans les tableaux de distributions des fréquences. Ce sont des tableaux à une entrée qui ne contiennent qu'une variable. Ils présentent les catégories de variables et les données numériques correspondantes. Sur la première colonne se trouve le nom de la variable et sur les lignes de la même colonne, ses diverses catégories jusqu'aux différents totaux. Dans la deuxième colonne, est indiqué l'effectif, le nombre de sujets correspondant à l'une ou l'autre catégorie. Dans la troisième colonne, on note le pourcentage calculé sur l'ensemble des sujets du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie, chaque tableau étant suivi des notes explicatives nécessaires à sa compréhension.

### 2.2.1. Identification du répondant

L'identification de nos sujets regroupe plusieurs items portant sur le genre, l'âge, la qualification professionnelle, la ville de fonction, la fonction dans la profession d'enseignant, l'ancienneté dans d'enseignant.

#### 2.2.1.1. Identification des sujets selon leur genre

**Tableau 7 : Répartition des enseignants selon le genre.**

GENRE	Fréquences	Pourcentages
Masculin	08	40
Féminin	12	60
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et de ce graphique que 08 enseignants sont de genre masculin, soit 40% et 12 du genre féminin, soit 60%.

### 2.2.1.2. Identification des sujets selon la tranche d'âge

**Tableau 8 : Répartition des enseignants selon la tranche d'âge.**

Tranche d'âge	Fréquences	Pourcentages
[35- 40] ans	5	25
[41-45] ans	4	20
[46-50] ans	7	35
[51-60] ans	4	20
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et de ce graphique que 05 enseignants, soit 25% ont un âge compris entre 35 et 40 ans ; 04, soit 20% sont compris entre 41 et 45 ans ; 07, soit 35% sont compris entre 46 et 50 ans et 04, soit 20% sont situés entre 51 et 60 ans.

### 2.2.1.3. Identification des sujets selon la qualification professionnelle

**Tableau 9 : distribution des enquêtés selon leur qualification professionnelle**

Qualification professionnelle	Fréquences	Pourcentages
DIPEN II	12	60
DIPES II	6	30
DIPCO II	2	10
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et de ce graphique que 12 enseignants, soit 60% sont titulaires d'un DIPEN II ; 06, soit 30% titulaires d'un DIPES II et enfin 02, soit 10% sont titulaires d'un DIPCO. Les enseignants sont enclins à développer les nouvelles compétences plus que d'autres.

#### 2.2.1.4. Identification des sujets selon leur ville de fonction.

**Tableau 10 : distribution des enquêtés selon leur ville de fonction**

Ville de fonction	Fréquences	Pourcentages
Yaoundé	11	55
Autres	9	45
Totaux	20	100

Ce tableau et ce graphique nous apprend que 11 sujets, soit 55% exercent leur profession dans la ville de Yaoundé et 09, soit 45% exercent dans les autres villes de la région du centre. La ville est favorable au développement de nouvelles compétences.

#### 2.2.1.5. Identification des sujets selon leur fonction dans la profession d'enseignant

**Tableau 11 : distribution des enseignants selon leur qualification professionnelle**

Fonction professionnelle	Fréquences	Pourcentages
Enseignant	13	65
Chef de service	6	30
Sous-directeur	1	5
Directeur	0	0
Totaux	20	100

La lecture de ce tableau et de ce graphique, nous remarquons que 13 enquêtés, soit 65% sont enseignants ; 06, soit 30 % ont rang de chef de service dans l'administration centrale et 01, soit 5% a rang de sous-directeur. Les enseignants qui tiennent les classes sont nombreux à solliciter le développement des compétences plus que les responsables d'administration.

### 2.2.1.6. Identification des sujets selon leur ancienneté dans la profession d'enseignant.

**Tableau 12 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté dans la profession**

Ancienneté dans la profession d'enseignant.	Fréquences	Pourcentages
[15-20] ans	10	50
[21-25] ans	3	15
[26-30] ans	3	15
[31- +	4	20
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et de ce graphique que 10 enseignants, soit 50% ont une ancienneté de service compris entre 15 et 20 ans ; 03, soit 15% sont compris entre 21 et 25 ans ; 03, soit 15% sont compris entre 26 et 30 ans et 04, soit 20% ont une ancienneté supérieure ou égale à 31 ans d'ancienneté dans le service. Les enquêtés ayant entre [15- 20] sont les plus nombreux à solliciter le développement des nouvelles compétences.

### 2.2.2. Résultats des enquêtés relatifs aux items ainsi que leurs analyses

#### 2.2.2.1. Résultats relatifs à la quête permanente de la connaissance.

**Tableau 13 : Répartition des enquêtés selon la manière d'actualiser les connaissances**

Actualisation des connaissances à travers	fréquences	pourcentages
Consultation des ouvrages	7	35
Lecture des journaux	5	25
Navigation à travers l'internet	8	40
Totaux	20	100

Il découle de ce tableau et de ce graphique que 7 enseignants sur les 20, soit 35% consultent des ouvrages dans les bibliothèques ; 5 enseignants, soit 25% lisent aussi des journaux et 8, soit 40% naviguent à travers l'internet afin d'actualiser leurs connaissances.

### 2.2.2.2. Résultats relatifs aux consultations mensuelles

**Tableau 14 : Répartition des enquêtés selon les consultations mensuelles**

Nombres de fois par mois	fréquences	Pourcentages
Une fois	7	35
Deux fois	3	15
Trois fois	2	10
Cinq fois	3	15
Plus de cinq fois	5	25
Total	20	100

A la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que 7 enquêtés, soit 35% consultent les ouvrages une fois par mois ; 3, soit 15% le font deux fois par mois ; 2, soit 10% consultent trois fois par mois ; 3, soit 15% consultent ces ouvrages et enfin 5, soit 25% le font plus de cinq fois par mois.

### 2.2.2.3. Résultats relatifs à la possession ou non d'une bibliothèque personnelle et /ou d'un carnet de prise de notes

**Tableau 15 : Répartition des enquêtés selon la possession ou non d'un outil de conservation et l'enrichissement des connaissances.**

Possession d'une bibliothèque personnelle et ou d'un carnet de prise de notes	Fréquences	Pourcentages
Partiellement d'accord	1	5
D'accord	2	10
Totalement d'accord	17	85
Totaux	20	100

Il ressort du tableau et de ce graphique que 2, soit 10% sont d'accords pour la possession d'une bibliothèque personnelle et/ou d'un carnet de prise de notes pour la conservation et

l'enrichissement des connaissances ; 1, soit 5% est partiellement d'accord et 17, soit 85% sont totalement d'accords.

#### 2.2.2.4. Résultats relatifs à la participation des enseignants aux séminaires, des colloques, etc

**Tableau 16 : distribution des enquêtés selon leur participation aux séminaires, colloques, etc...**

Participation aux séminaires de formation et / ou colloques	Fréquences	Pourcentages
Jamais	2	10
Souvent	6	30
Toujours	12	60
Totaux	20	100

A la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que 2 enseignants, soit 10% ne participent jamais au séminaire de formation et colloque ; 6, soit 30% participent souvent et 12 enseignants, soit 60% participent au dit séminaire et colloque.

#### 2.2.2.5. Résultats relatifs sur la capacité de continuer les études, de se former ...

**Tableau 17: distribution des enquêtés selon la capacité de continuer les études ou une formation**

Continuer les études	fréquences	pourcentages
Partiellement d'accord	3	15
D'accord	4	20
Totalement d'accord	13	65
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et du graphique que 4, soit 20% ne sont pas d'accords pour le fait que continuer les études à l'école doctorale favorise la quête permanente des savoirs; 3, soit 15% sont sans opinion et 13, soit 65% sont d'accords.



### 2.2.2.6. Résultats relatifs à la capacité de bien faire le travail

**Tableau 18: distribution des enquêtés selon la capacité de bien faire le travail qui leur est demandé**

Capacité à bien faire son travail	fréquences	Pourcentages
Ponctuel, régulier et présent	5	25
Assiste aux réunions	2	10
Fait ses préparations	4	20
Accompli ses tâches dévolues et assignés	9	45
Totaux	20	100

À la lecture de ce tableau et du graphique, nous remarquons que 5 enquêtés, soit 25% disent que pour bien faire le travail qui leur est demandé, ils doivent être ponctuels ,réguliers et présent à leur poste de travail ; 2, soit 10% disent pour eux c'est le fait d'assister aux différentes réunions ; 4, soit 20% proposent faire toutes les préparations de leurs leçons à enseigner et 9, soit 45% avancent qu'il faut accomplir toutes les tâches qui leurs sont dévolues et assignés.

### 2.2.2.7. Résultats relatifs aux moyens mis en œuvre pour accroître le prestige

**Tableau 19: répartition des enquêtés selon les moyens mis en œuvre pour accroître leur prestige professionnel.**

Moyens mis en œuvre	Fréquences	pourcentages
Participation aux colloques	4	20
Abonnement dans une bibliothèque	4	20
Participation aux journées pédagogiques, séminaires...	12	60
Finance les voyages	0	0
Totaux	20	100

À la lecture de ce tableau et de ce graphique, nous remarquons que 4 enquêtés, soit 20% disent que pour accroître le prestige professionnel, ils doivent participer aux colloques; 4, soit

20% disent qu'ils doivent s'abonner dans une bibliothèque et 12, soit 60% proposent participer aux journées pédagogiques séminaires de formations....

### 2.2.2.8. Résultats relatifs selon les gratifications professionnelles reçues au cours de leur profession

**Tableau 20 : répartition des enquêtés selon les gratifications professionnelles**

Gratifications professionnelles reçues	Fréquences	Pourcentages
Lettre d'encouragement	1	5
Lettre de motivation	3	15
Lettre de félicitation	0	0
Promotion	6	30
Aucune	11	55
Totaux	20	100

À la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que 1 enseignant, soit 5 % a déjà reçu une lettre d'encouragement de la part de sa hiérarchie; 3, soit 15% ont déjà reçu une lettre de motivation ; 6 enseignants, soit 30 % ont déjà reçu une promotion et 11, soit 55 % n'ont jamais rien reçu une promotion.

### 2.2.2.9. Résultats relatifs à manière d'apprécier la gratification professionnelle

**Tableau 21 : distribution des enquêtés selon la manière d'apprécier la gratification**

Manière d'apprécier	Fréquences	Pourcentages
Moyennement satisfait	2	10
Satisfait	7	35
Très satisfait	11	55
Totaux	20	100

À la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que sur les 20 enseignants, 2 soit 10 % auraient été moyennement satisfaits; 7, soit 35% satisfaits et 11, soit 55 % très satisfaits.

### 2.2.2.10. Résultats relatifs à l'image positive que l'on se fait de soi et des conséquences sur la qualité des relations inter et intra professionnelles

**Tableau 22 : distribution des enquêtés selon l'image que l'on se fait de soi, de ses collègues... et leurs conséquences**

Image positive / implication /conséquences	Fréquences	Pourcentages
Jamais	2	10
Souvent	6	30
Toujours	12	60
Totaux	20	100

A lire ce tableau et ce graphique, nous constatons que sur les 20 enseignants, 2 soit 10 % n'ont pas une image positive de leur personne et même des autres, ne s'impliquent pas dans les tâches, la qualité de leurs relations professionnelles n'est pas du tout leurs préoccupations; 6 soit 30 % se valorisent et aussi les autres quelques fois, s'impliquent souvent tout en améliorant quelques fois aussi leurs relations professionnelles et 12 soit 60 % ont une image positive de leur personne et celle des autres, s'impliquent aux différentes tâches professionnelles quelques soient les différents problèmes auxquels ils peuvent être confrontés et par conséquent améliorent toujours leurs relations inter et intra professionnelles.

### 2.2.2.11. Résultats relatifs l'attitude adoptée

**Tableau 23 : répartition des enquêtés selon l'attitude qu'ils adoptent face à une énorme pression**

Attitude adoptée	Fréquences	Pourcentages
Je me calme et fonce dans le travail	7	35
Je collabore, échange et je partage mes préoccupations	3	15
Je réorganise mon espace et mes tâches professionnelles	7	35
Je me détends avec des proches pour décompresser	1	5
Je me retire et m'isole loin de tous	0	0
Totaux	20	100

À la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que sur les 20 sujets enquêtés, selon l'attitude adoptée lorsqu'ils subissent une énorme pression professionnelle, 7 enseignants, soit 35% se calment et foncent dans le travail; 3, soit 15% s'échangent avec leurs collègues ; 7 enseignants, soit 35% réorganisent leurs espaces et leurs tâches professionnelles et que 1, soit 5 % se détend avec leurs proches.

#### **2.2.2.12. Résultats relatifs a leur avis sur les réprimandes et / observations faites a eux par la hiérarchie.**

**Tableau 24: répartition des enquêtés selon leur avis sur les réprimandes et / ou observations faites à leur endroit par la hiérarchie**

Réprimandes et / observations	Fréquences	Pourcentages
Partiellement d'accord	3	15
D' accord	6	30
Totalement d'accord	11	55
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et de ce graphique que 3 enquêtés, soit 15 % sont partiellement d'accords pour les réprimandes et / observations faites à leur endroit par la hiérarchie; 6, soit 30% sont d'accords et 11, soit 55% sont totalement d'accords.

#### **2.2.2.13. Résultats relatifs a l'impact des réprimandes et / ou observations faites a eux par leur hiérarchie**

**Tableau 25 : répartition des enseignants selon l'impact des réprimandes et / ou observations faites les affectent.**

Effet des réprimandes et / ou observations	Fréquences	Pourcentages
Négatives	3	15
Neutres	6	30
Positive	11	55
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et du graphique que 3, soit 15% trouvent les réprimandes faites à leur endroit par la hiérarchie comme négatives; 6, soit 30% sont neutres et 11, soit 55% les trouvent positives.

#### **2.2.2.14. Résultats relatifs aux attitudes adoptées pendant les rencontres professionnelles.**

**Tableau 26: distribution des enquêtés selon l'attitude que leurs collègues adoptent vis à vis de leurs personnes pendant les séminaires ou rencontres professionnelles.**

Attitudes adoptées	Fréquences	Pourcentages
Ils apprécient votre réaction et vous encouragent	6	30
Ils vous écoutent et posent des questions	14	70
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et du graphique que 6, soit 30% apprécient les réactions des enseignants et les encouragent; 14, soit 70% écoutent attentivement les enseignants pendant les séminaires ou rencontres professionnelles tout en posant des questions.

#### **2.2.2.15. Résultats relatifs à leur état émotionnel lorsqu'ils reçoivent une sollicitation professionnelle quelconque**

**Tableau 27: distribution des enquêtés selon ce qu'ils ressentent lorsqu'ils sont sollicités**

Sollicitation pour une tâche professionnelle quelconque	Fréquences	Pourcentages
Moyennement satisfait	4	20
Satisfait	5	25
Très satisfait	11	55
Totaux	20	100

À la lumière de ce tableau et du graphique, nous constatons que selon ce que les enquêtés ressentent lorsqu'on les sollicite pour une tâche professionnelle quelconque, 4, soit 20% sont moyennement satisfaits; 5, soit 25% sont satisfaits et 11, soit 55% sont très satisfaits.

#### 2.2.2.16. Résultats relatifs au nombre de fois par mois qu'ils consultent

**Tableau 28 : répartition des enseignants selon le nombre de fois par mois qu'ils consultent**

Consultation du net	Fréquences	Pourcentages
Jamais	0	0
2fois	10	50
4 fois	3	15
Tous les jours	7	35
Totaux	20	100

A la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que 10 enquêtés, soit 50% consultent internet pour les besoins de recherches professionnelles deux fois par mois ; 3, soit 15% le font quatre fois par mois et 7, soit 35% consultent tous les jours.

#### 2.2.2.17. Résultats relatifs à l'utilisation des outils TIC

**Tableau 29: répartition des enseignants selon le fait que le recours à l'outil TIC dans leurs travaux améliore les aptitudes professionnelles.**

Utilisation des outils TIC	Fréquences	Pourcentages
Partiellement d'accord	2	10
D' accord	5	25
Totalement d'accord	13	65
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et du graphique que 2 soit 10 % sont partiellement d'accords que l'utilisation des outils TIC dans les travaux améliorent les aptitudes professionnelles; 5, soit 25 % sont d'accord et 13, soit 65% sont totalement d'accords.

### 2.2.2.18. Résultats relatifs à la maîtrise de l'outil TIC

**Tableau 30 : répartition des enseignants selon qu'ils maîtrisent l'utilisation de l'outil TIC**

Maitrise de l'outil TIC	Fréquences	Pourcentages
Pas du tout	4	20
Moyennement	9	45
Bonne	7	35
Parfaitement	0	0
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et graphique que 4, soit 20% ne maîtrisent pas du tout l'utilisation des outils TIC ; 9, soit 45 % le maîtrise moyennement et que 7, soit 35% ont une bonne maîtrise de cet outil.

### 2.2.2.19. Résultats relatifs à l'importance des outils tic

**Tableau 31: distribution des enquêtés selon l'importance à l'utilisation des outils TIC**

Importance de l'outil TIC	Fréquences	Pourcentages
Lire les articles et manuels en ligne, les télécharger	10	50
Faire des saisies	3	15
Communiquer facilement	6	30
Participer aux colloques	1	5
Totaux	20	100

A la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que selon l'importance qu'ils accordent à l'utilisation des outils TIC dans leurs travaux professionnels et personnels, 10 des enquêtés, soit 50 % l'utilisent pour lire les articles et manuels en ligne, les télécharger aussi ; 3, soit 15 % pour faire des saisies ; 6, soit 30 % pour communiquer facilement et 1, soit 5 % pour participer à des colloques et séminaires en ligne.

### 2.2.2.20. Résultats relatifs à la possession de l'outil TIC comme une nécessité.

**Tableau 32 : répartition des enseignants selon la nécessité de posséder un outil TIC**

Possession de l'outil TIC	Fréquences	Pourcentages
Partiellement d'accord	3	15
D'accord	2	10
Totalement d'accord	15	75
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et du graphique que 3, soit 15% sont partiellement d'accords pour le fait que la possession d'un outil TIC soit une nécessité; 2, soit 10% sont d'accords et 15, soit 75% sont totalement d'accords.

### 2.2.2.21. Résultats relatifs au jugement qu'ils font de leur rendement professionnel

**Tableau 33 : répartition des enseignants selon leur évaluation professionnelle**

Jugement de son rendement professionnel	Fréquences	Pourcentages
décroissant	0	0
Moyen	6	30
Croissant	14	70
Totaux	20	100

Il ressort de ce tableau et du graphique que selon le jugement que les enseignants font de leur rendement professionnel depuis leur intégration comme enseignant jusqu'à l'heure actuelle, sur les 20 enseignants, 6, soit 30% affirment qu'il est moyen et 14, soit 70% soutiennent qu'il est croissant.



### 2.2.2.22. Résultats relatifs aux notes obtenues lors de leur dernière inspection

Tableau 34: distribution des enquêtés selon la note obtenue lors de la dernière inspection

Notes de l'inspection	Fréquences	Pourcentages
[10 -12]	2	10
[13-15]	4	20
[16-18]	8	40
[19- +	6	30
Totaux	20	100

À la lumière de ce tableau et du graphique, nous remarquons que selon les notes obtenues par les enseignants lors de leur dernière inspection, 2, soit 10% ont une note comprise entre [10 - 12]; 4, soit 20% une note comprise entre [13-15] ; 8, soit 40%, une note comprise entre [16 -18] ; et 6, soit 30% une note comprise entre [19 et +.

Nous venons ainsi de présenter les résultats relatifs aux entretiens et enquêtes menés sur le terrain par les enseignants et responsables en besoin de promotion socio-professionnelle ainsi que leur analyse. Il ressort de ces résultats que l'engouement pour la quête permanente des connaissances, le désir de valorisation de l'image de soi, l'intérêt pour la gestion des relations inter et intra professionnelle ainsi que l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de communications peuvent susciter le désir de développer de nouvelles compétences professionnelles chez les enseignants. Nous allons passer à la vérification des différentes variables de nos hypothèses de recherches.

## CHAPITRE 3 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir fait la recension d'écrits et présenté les résultants aux chapitres précédents, il convient dans ce chapitre d'interpréter les résultats.

### 3.1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.

Il est question dans cette partie du travail de savoir s'il existe un lien de dépendance entre les différentes variables, et de calculer le degré de lien entre les différentes variables de l'étude.

#### 3.1.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1

Pour la vérification de cette hypothèse de recherche, nous procéderons par calcul du khi-carré qui se fera en 7 étapes, nous terminerons par le calcul du coefficient de contingence :

- **1<sup>ère</sup> étape : rappel de la première hypothèse de recherche et formulation des hypothèses statistiques.**

Rappel de l'hypothèse de recherche 1 :

**H<sub>1</sub>** : L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**V I** : Engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants.

**VD** : Développement de nouvelles compétences professionnelles.

#### **Formulation des hypothèses statistiques**

**HO** : Il n'existe aucun un lien de dépendance significatif entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**HA** : Il existe un lien de dépendance significatif entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

- **2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification  $:(\alpha)$**

En sciences sociales et éducatives,  $\alpha = 0,05$ , soit, 5 %.

- 3<sup>ème</sup> étape : calcul du khi- deux.

**Tableau 35 : Tableau de contingence**

VI VD	Partiellement d'accord		D'accord		Totalelement d'accord		Totaux
	FO	FE	FO	FE	FO	FE	
	[10 – 12]	2	0,3	0	0,4	0	
[13 – 15]	0	0,6	3	0,8	1	2,6	4
[16 – 18]	1	1,2	1	1,6	6	5,2	8
[19 - +	0	0,9	0	1,2	6	3,9	6
<b>Totaux</b>	3		4		13		20

**Tableau 36 : calcul du khi - carre de la première hypothèse H<sub>1</sub>**

Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe) <sup>2</sup>	(FO – Fe) <sup>2</sup> / Fe
2	0,3	1,7	2,89	9,63
0	0,6	-0,6	0,36	0,6
1	1,2	-0,2	0,04	0,03
0	0,9	-0,9	0,81	0,9
0	0,4	-0,4	0,16	0,4
3	0,8	2,2	4,84	6,05
1	1,6	-0,6	0,36	0,23
0	1,2	-1,2	1,44	1,2
0	1,3	-1,3	1,69	1,3
1	2,6	-1,6	2,56	1
6	5,2	0,8	0,64	0,12
6	3,9	2,1	4,41	1,13
<b>Totaux</b>				22,59

$$X^2_{\text{cal}} = \sum (F_0 - F_e)^2 / F_e = 22,59.$$

$$X^2_{\text{cal}} = 22,59$$

- **4<sup>ème</sup> étape** : Calcul du nombre de degré de liberté (ddl).

$$Nddl = (nl-1)(nc-1) = (4-1)(3-1) = 3 \times 2 = 6$$

avec

nc : nombre de colonne

nl : nombre de ligne

$$Nddl = 6$$

- **5<sup>ème</sup> Etape** : lecture du khi – carre lu avec le nombre de degre de liberte

Avec  $nddl = 6$

$$\alpha = 0,05$$

$$X^2_{lu} = 12,6$$

- **6<sup>ème</sup> étape** : énonce de la règle et son application

➤ Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  rejetée.

➤ Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est rejeté et  $H^0$  acceptée.

Nous constatons que :  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ;  $22,59 > 12,6$

**Alors  $H_a$  est accepté et  $H_0$  rejetée.**

- **7<sup>ème</sup> étape** : conclusion

$H_a$  étant accepté, nous confirmons notre hypothèse de recherche  $H1$  à savoir :

$H1$  : L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**Calcul du coefficient de contingence.**

$$CC = \frac{\sqrt{X^2_{cal}}}{\sqrt{X^2_{cal} + N}} \quad \text{AN : } CC = \frac{\sqrt{22,59}}{\sqrt{22,59 + 20}} = \frac{\sqrt{22,59}}{\sqrt{42,59}} \quad CC = 0,731$$

Le degré de lien entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance et le développement de nouvelles compétences est fort :

La relation entre l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles se justifie dans la mesure en continuant de se former de toutes les manières possibles, on acquiert systématiquement la connaissance et facilement, on peut faire un transfert de compétences en cas de situation problème nouveau.

### 3.1.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 2

- **1<sup>ère</sup> étape : rappel de l'hypothèse de recherche**

**H<sub>2</sub>** : désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**VI** : Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants.

**VD** : Le développement de nouvelles compétences professionnelles.

#### Formulation des hypothèses statistiques

**H<sub>0</sub>** : Il n'existe aucun un lien de dépendance significatif entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H<sub>A</sub>** : Il existe un lien de dépendance significatif entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

- **2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification : ( $\alpha$ )**

En sciences sociales et éducatives,  $\alpha = 0,05$ , soit, 5 %.

**3<sup>ème</sup> étape : calcul du khi - deux.**

**Tableau 37 : Tableau de contingence de l'hypothèse 2.**

VI VD	Jamais		Souvent		Toujours		Totaux
	FO	FE	FO	FE	FO	FE	
[10 – 12]	1	0,2	1	0,6	0	1,2	2
[13 – 15]	1	0,4	3	1,2	0	2,4	4
[16 – 18]	0	0,8	2	2,4	6	4,8	8
[19 - +]	0	0,6	0	1,8	6	3,6	6
<b>Totaux</b>	2		6		12		20

**Tableau 38 : calcul du khi - carre de la deuxième hypothèse de recherche H 2.**

<b>Fo</b>	<b>Fe</b>	<b>Fo-Fe</b>	<b>(Fo-Fe) <sup>2</sup></b>	<b>(FO – Fe) <sup>2</sup> / Fe</b>
<b>1</b>	0,2	0,8	0,64	3,2
<b>1</b>	0,4	0,6	0,36	0,9
<b>0</b>	0,8	-0,8	0,64	0,8
<b>0</b>	0,6	-0,6	0,36	0,6
<b>1</b>	0,6	-0,4	0,16	0,27
<b>3</b>	1,2	1,8	3,24	2,7
<b>2</b>	2,4	-0,4	0,16	0,06
<b>0</b>	1,8	-1,8	3,24	1,8
<b>0</b>	1,2	-1,2	1,44	1,2
<b>0</b>	2,4	-2,4	5,76	2,4
<b>6</b>	4,8	1,2	1,44	0,3
<b>6</b>	3,6	2,4	5,76	1,6
<b>Total</b>				15,8

$$X^2_{\text{cal}} = \sum (FO - Fe)^2 / Fe = 15,8.$$

$$X^2_{\text{cal}} = 15,8$$

- **4<sup>ème</sup> étape** : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl).

$$\text{Nddl} = (nl-1) (nc -1) = (4 - 1) (3 - 1) = 3 \times 2 = 6$$

avec

nc : nombre de colonne

nl : nombre de ligne

$$\text{nddl} = 6$$

- **5<sup>ème</sup> étape** : lecture du khi – carre lu avec le nombre de degré de liberté

Avec nddl = 6

$$\alpha = 0,05$$

$$X^2_{\text{lu}} = 12,6$$

- **6<sup>ème</sup> étape : énoncé de la règle et son application**

- Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  rejetée.
- Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est rejeté et  $H^0$  acceptée.

Nous constatons que :  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ;  $15,8 > 12,6$

**Alors  $H_a$  est accepté et  $H_0$  rejetée.**

- **7<sup>ème</sup> étape : conclusion**

$H_a$  étant accepté, nous confirmons notre hypothèse de recherche  $H_2$  à savoir :

$H_2$  : Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**Calcul du coefficient de contingence**

$$CC = \frac{\overline{X^2_{cal}}}{\overline{X^2_{cal} + N}} \quad \text{AN : } CC = \frac{\overline{15,8}}{\overline{15,8 + 20}} = \frac{\overline{15,8}}{\overline{35,8}} \quad CC = 0,664$$

**Avec un coefficient de contingence = 0,664, le degré de lien entre** Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles est fort dans la mesure où, plus on est apprécié pour le travail que l'on accomplit, mieux, on veut fournir plus d'effort pour aller de l'avant faire d'avantage.

**3.1.3. Vérification de l'hypothèse de recherche 3**

- **rappel de l'hypothèse de recherche**

$H_3$  : l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**VI** : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles

**VD** : Le développement de nouvelles compétences professionnelles.

### Formulation des hypothèses statistiques

**H<sub>0</sub>** : Il n'existe aucun un lien de dépendance significatif entre l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H<sub>A</sub>** : Il existe un lien de dépendance significatif entre l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

- **2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification : ( $\alpha$ )**

En sciences sociales et éducatives,  $\alpha = 0,05$ , soit, 5 %.

- **3<sup>ème</sup> étape : calcul du khi - deux.**

**Tableau 39 : Tableau de contingence de l'hypothèse 3.**

VI VD	Moyennement satisfait		Satisfait		Très satisfait		Totaux
	FO	FE	FO	FE	FO	FE	
[10 – 12]	2	0,2	0	0,4	0	1,4	2
[13 – 15]	0	0,4	2	0,8	2	2,8	4
[16 – 18]	0	0,8	2	1,6	6	5,6	8
[19 - +]	0	0,6	0	1,2	6	4,2	6
<b>Totaux</b>	2		4		14		20



**Tableau 40 : calcul du khi - carre de la troisième hypothèse de recherche H3.**

<b>Fo</b>	<b>Fe</b>	<b>Fo-Fe</b>	<b>(Fo-Fe)<sup>2</sup></b>	<b>(FO – Fe)<sup>2</sup> / Fe</b>
<b>2</b>	0,2	1,8	3,24	16,2
<b>0</b>	0,4	-0,4	0,16	0,4
<b>0</b>	0,8	-0,8	0,64	0,8
<b>0</b>	0,6	-0,6	0,36	0,6
<b>0</b>	0,4	-0,4	0,16	0,4
<b>2</b>	0,8	1,2	1,44	1,8
<b>2</b>	1,6	0,4	0,16	0,1
<b>0</b>	1,2	-1,2	1,44	1,2
<b>0</b>	1,4	-1,4	1,96	1,4
<b>2</b>	2,8	-0,8	0,64	0,23
<b>6</b>	5,6	0,4	0,16	0,03
<b>6</b>	4,2	1,8	3,24	0,77
<b>Total</b>				<b>23,93</b>

$$X^2_{\text{cal}} = \sum (FO - Fe)^2 / Fe = 23,93.$$

$$X^2_{\text{cal}} = \mathbf{23,93}$$

- **4<sup>ème</sup> étapes : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl).**

$$\text{Nddl} = (nl-1) (nc -1) = (4 - 1) (3 - 1) = 3 \times 2 = 6$$

Avec

nc : nombre de colonne

nl : nombre de ligne

$$\mathbf{\text{nddl} = 6}$$

- **5<sup>ème</sup> étape : lecture du khi – carre lu avec le nombre de degré de liberté**

Avec nddl = 6

$$\alpha = 0,05$$

$$X^2_{\text{lu}} = \mathbf{12,6}$$

- **6<sup>ème</sup> étape : énoncé de la règle et son application**

- Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  rejetée.
- Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est rejeté et  $H^0$  acceptée.

Nous constatons que :  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ;  $23,93 > 12,6$

**Alors  $H_a$  est accepté et  $H_0$  rejetée.**

- **7<sup>ème</sup> étape : conclusion**

Ha étant accepté, nous confirmons notre hypothèse de recherche H3 à savoir :

H3 : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**Calcul du coefficient de contingence**

$$CC = \frac{\overline{X^2_{cal}}}{\overline{X^2_{cal} + N}} \quad \text{AN : } CC = \frac{\overline{23,93}}{\overline{23,93 + 20}} = \frac{\overline{23,93}}{\overline{43,93}} \quad CC = 0,738$$

**Le coefficient de contingence étant égale à 0,738, le degré de lien entre** l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles est fort dans la mesure où la collaboration professionnelle n'est pas toujours évidente. Il faut user de beaucoup de tact pour ne pas blesser ou frustrer son collaborateur.

**3.1.4. Vérification de l'hypothèse de recherche 4**

- **Rappel de l'hypothèse de recherche**

**H4** : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**VI** : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants

**VD** : Le développement de nouvelles compétences professionnelles.

### Formulation des hypothèses statistiques

**HO** : Il n'existe aucun un lien de dépendance significatif entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**HA** : Il existe un lien de dépendance significatif entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles.

- 2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification : ( $\alpha$ )

En sciences sociales et éducatives,  $\alpha = 0,05$ , soit, 5 %.

- 3<sup>ème</sup> étape : calcul du khi – deux

**Tableau 41 : Tableau de contingence de l'hypothèse 4.**

VI VD	Partiellement d'accord		D'accord		Totalemment d'accord		Totaux
	FO	FE	FO	FE	FO	FE	
[10 – 12]	2	0,3	0	0,2	0	1,5	2
[13 – 15]	1	0,6	1	0,4	2	3	4
[16 – 18]	0	1,2	1	0,8	7	6	8
[19 - +	0	0,9	0	0,6	6	4,5	6
<b>Totaux</b>	3		2		15		20

**Tableau 42 : Calcul du khi - carré de la quatrième hypothèse de recherche H<sub>4</sub>**

Fo	Fe	Fo-Fe	(Fo-Fe) <sup>2</sup>	(FO – Fe) <sup>2</sup> / Fe
2	0,3	1,7	2,89	9,63
1	0,6	0,4	0,16	0,27
0	1,2	-1,2	1,44	1,2
0	0,9	-0,9	0,81	0,9
0	0,2	-0,2	0,04	0,2
1	0,4	0,6	0,36	0,9
1	0,8	0,2	0,04	0,05
0	0,6	-0,6	0,36	0,6
0	1,5	-1,5	2,25	1,5
2	3	-1	1	0,33
7	6	1	1	0,16
6	4,5	1,5	2,25	0,5
<b>Total</b>				16,24

$$X^2_{cal} = \sum (FO - Fe)^2 / Fe = 16,24.$$

$$X^2_{cal} = 16,24$$

**4<sup>ème</sup> étape : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl).**

$$Nddl = (nl-1)(nc-1) = (4-1)(3-1) = 3 \times 2 = 6$$

Avec

nc : nombre de colonne

nl : nombre de ligne

$$nddl = 6$$

- **5<sup>ème</sup> étape : lecture du khi – carre lu avec le nombre de degré de liberté**

Avec nddl = 6 et

$$\alpha = 0,05 \quad X^2_{lu} = 12,6$$

- **6<sup>ème</sup> étape : énoncé de la règle et son application**

- Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  rejetée.
- Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  alors,  $H_a$  est rejeté et  $H^0$  acceptée.

Nous constatons que :  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ;  $16,24 > 12,6$

**Alors  $H_a$  est accepté et  $H_0$  rejetée.**

- **7<sup>ième</sup> étape : conclusion**

$H_a$  étant accepté, nous confirmons notre hypothèse de recherche H3 à savoir :

H4 : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**Calcul du coefficient de contingence**

$$CC = \frac{\overline{X^2_{cal}}}{\overline{X^2_{cal} + N}} \quad \text{AN : } CC = \frac{\overline{16,24}}{\overline{16,24 + 20}} = \frac{\overline{16,24}}{\overline{36,24}} \quad CC = 0,669$$

Le coefficient de contingence étant égale à 0,669, le degré de lien entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences professionnelles est également fort car avec l'avancée du numérique aujourd'hui, le monde est devenu un bloc dans la mesure où il suffit d'un clic pour véhiculer l'information à travers le monde.

**Tableau 43 : Récapitulatif des hypothèses confirmées, du degré de liberté, des décisions**

HYPOTHESES	$\alpha$	NDDL	$X^2_{cal}$	$X^2_{lu}$	DECISION	Coefficient de contingence
HR1	0,05	6	22,59	12,6	Confirmé	0,728
HR2	0,05	6	15,8	12,6	Confirmé	0,664
HR3	0,05	6	23,93	12,6	Confirmé	0,738
HR4	0,05	6	16,24	12,6	Confirmé	0,669

HR<sub>1</sub>, HR<sub>2</sub>, HR<sub>3</sub>, HR<sub>4</sub> étant confirmées, cela confirme également notre hypothèse générale à savoir :

HG : Il existe un lien de dépendance significative entre les besoins de promotions socioprofessionnelle chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. De plus, le degré de lien entre les différentes variables est fort. En d'autres termes, La relation entre les besoins de promotions socio- professionnelles chez les enseignants est fonction du développement des nouvelles compétences.

Plus un enseignant aspire à un mieux-être, mieux il se déploiera de toutes les manières possibles pour y arriver

## CHAPITRE 4 : LEÇONS A TIRER SUR L'ETUDE

Il est question dans ce chapitre de présenter les leçons tirées de l'étude. Pour cela, il convient de faire un rappel des données théoriques et l'interprétation générale du travail.

### 4.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES

En effet, parti du fait que certains enseignants professionnels, après avoir passé plusieurs années à faire et à refaire les mêmes choses sur le terrain ressentent le désir soudain de retourner dans les amphis théâtres pour redonner un sens à leur vie, redynamiser leurs compétences professionnelles, et cela, malgré leurs multiples occupations personnelles tant professionnelles. Plusieurs facteurs personnels tant professionnels expliquent ce désir soudain de continuer à s'instruire, pour assouvir leurs besoins de promotions socio – professionnelles. Parmi ces besoins de promotions socioprofessionnels, nous avons pu retenir 4 qui sont :

- L'engouement pour la quête permanente des connaissances,
- Le désir de valorisation de l'image de soi,
- L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles,
- L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs.

En fait, tous ces besoins naissent du fait de l'influence social sur la personne enseignante (agent actif) qu'est l'enseignant et de sa volonté à aller de l'avant.

Selon DESWARTE cité par NOUKIMI (2011 : 72) l'influence social est une notion quotidienne qui est inhérente à la vie en société et est lié à la norme. C'est- à – dire, ce qui doit être fait. En effet, malgré la diversité de nos pensées et actions, celles-ci sont en fait incroyablement régulées... L'absence de la norme sociale serait paralysante et obstruait toutes capacités d'auto- réflexion. Ainsi, dans un sens large, on peut définir l'influence sociale comme un processus par lesquels les groupes façonnent, diffusent et modifient leurs modes de pensées et d'actions lors d'interactions sociales ou symboliques. Ainsi, il distingue 2 approches de l'influence théorique :

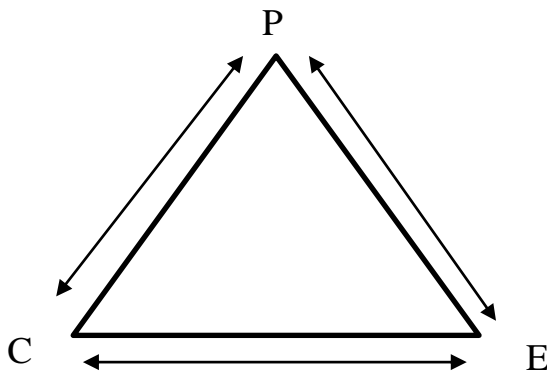
- La première approche insiste sur l'imitation et les ressemblances entre les gens pour expliquer les phénomènes individuels. Cette approche débouche sur les travaux relatifs à

la conformité, la comparaison ou encore la soumission à l'autorité. Cette imitation débouche de l'observation de l'autre, de sa manière de faire et de se comporter.

- La deuxième approche quant à elle insiste sur les différents conflits qui trottent à l'intérieur de la personne (conflit cognitifs) qu'elle traverse et les moyens de les réguler afin de retrouver son équilibre émotionnel.

Cette influence sociale produit des changements dans les comportements de certains enseignants et les mets en dissonance permanente. Ils sont donc enclins à rechercher les voies et moyens de réduire cet état déséquilibrant dans le souci de gravir soit des échelons, de gagner la confiance des autres ou encore d'être fier de leur propre personne en tant qu'agent social actif et participatif et non comme des personnes subissant les faits de la société dans laquelle ils vivent. Ainsi la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura, basé sur la notion d'interaction stipule qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres. Mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels environnementaux et des comportements selon la figure ci- contre.

Dans la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura.



**Figure 3: Des déterminismes réciproques**

Avec

P = personne

C = comportement

E = Environnement

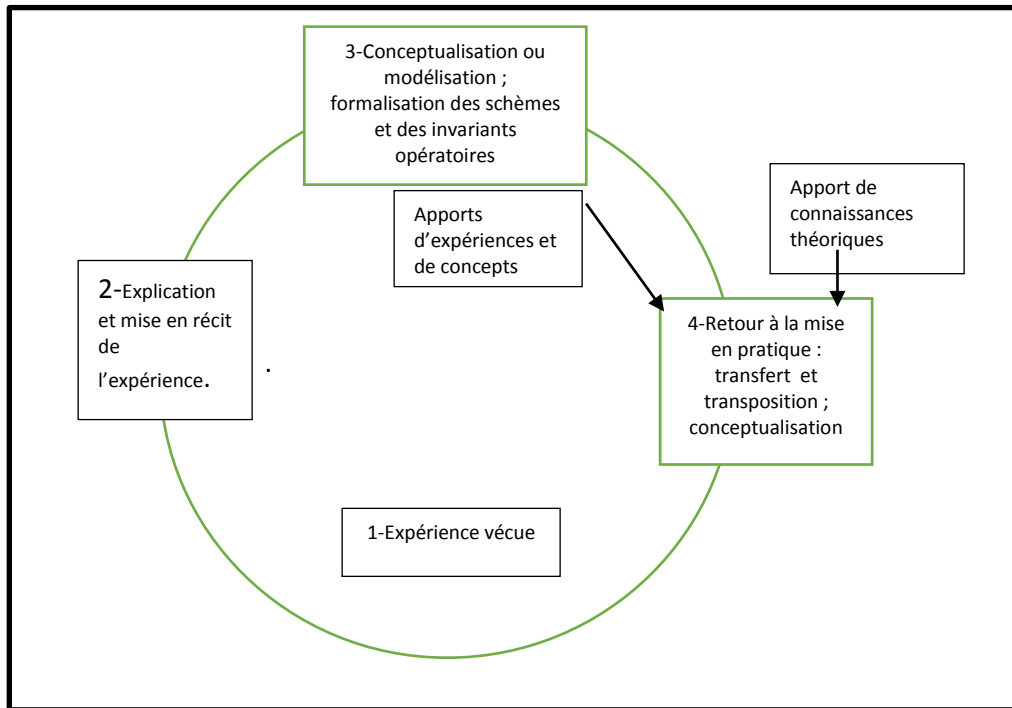
Pour Bandura, la société influe considérablement sur le comportement des individus. Cependant, cela n'est tout à fait possible que grâce aux facteurs cognitifs. L'individu étant soumis aux nombreux conflits internes tant qu'externes. En effet, pour Bandura, les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent, raisonnent avant de prendre une décision. En fait, l'effet de la situation d'une personne (P) sur son comportement (C) est le fait du renforcement de la situation environnementale (E). Il faut absolument que la personne prenne conscience de ce renforcement qui le poussera à agir. Bandura insiste sur le fait que ce modèle de causalité triadique et réciproque n'implique pas que les trois forces interviennent avec la même énergie dans une situation donnée, ni que les trois facteurs soient concernés en même temps. Le sens aller et retour des flèches indique une bidirectionnalité. La bidirectionnalité de l'influence signifie aussi que les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement (WOOD et Bandura, 1989 : 362)

Bandura explique que les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs du comportement. Le SEP « renvoie aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus », mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. (Ibid). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency).

En fait, le SEP est au cœur même de la TSC de Bandura dans la mesure où il suppose aider les gens à choisir leurs activités et leurs environnements et déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives ou négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent être aussi développées par modelage en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes, la persuasion verbale aussi par des encouragements et enfin les états physiologiques émotionnelles expérimentés dans certaines situations qui sont souvent interprétés par des personnes comme le signe de difficultés pour atteindre le résultat visé. Le SEP influence positivement la performance et donc, a un rôle direct en permettant aux personnes qui ambitionnent aller de l'avant de mobiliser et d'organiser leurs compétences.



A ce niveau Bandura rejoint LE BOTERF avec sa boucle d'apprentissage expérientielle qui fait apparaître 4 moments dans la réalisation du cycle de l'apprentissage expérientielle.



Le Boterf Conseil, adapté de Kolb (1984) et de Piaget (1977).

**Figure 4 : La boucle d'apprentissage expérientielle**

Le premier moment étant « l'expérience vécue », le moment de la mise en situation, de l'engagement dans l'action à prendre. Le second étant l'explicitation, la phase de la réflexion, des différents conflits internes, de la méta- cognition, du « réfléchissement » selon PIAGET, de la verbalisation, des échanges avec les autres afin de mûrir sa décision. Le troisième moment est celui de la « conceptualisation » et de la « modélisation », le sujet reconstruit sur le plan supérieur ce qu'il a lui-même organisé sur le plan inférieur en reformulant les différentes actions à mener, les pensées diverses, il se les réexplique. En fait, l'acteur social se les réapproprie, les reconstruit, les analyse pour mieux saisir le sens de l'ensemble des actions à entreprendre afin de prendre une bonne décision. Le dernier moment est celui du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations. La manière de les gérer. C'est à ce niveau que le sujet agit en prenant en compte les données du contexte dans lesquelles il se trouve. Ces données doivent être assimilées par une famille de situation problèmes vraisemblables (modelage) voir les autres agir, agir aussi et

s'adapter. Il doit pouvoir faire plusieurs combinaisons possibles afin de s'accommoder à des nouvelles situations qui s'offrent à lui.

Ainsi, la TSC nous donne de savoir que l'individu est maître de son environnement. Il peut le modifier, l'ajuster en fonction des différentes opportunités qui s'offrent à lui. Autant il se construit en développant des nouvelles compétences, autant il construit également son environnement et par la suite son milieu de vie.

#### **4.2. INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DE NOTRE TRAVAIL**

A la question principale de recherche de savoir :

existe-t-il un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions sociaux-professionnels chez l'enseignant et le développement de nouvelles compétences? En d'autres termes, quels sont les facteurs personnels et sociaux-professionnels chez les enseignants qui déterminent le développement de leurs nouvelles compétences? Cette question fondamentale nous a amené à avoir comme hypothèse général :

Il existe un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socioprofessionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. Théoriquement, le développement de nouvelles compétences chez les enseignants peut donc avoir plusieurs origines :

- Il peut être personnel, c'est – à – dire émaner de l'individu qui délibérément prend la décision de se reconstruire suite à un inconfort intellectuel, il perd confiance en lui en ressentant un profond malaise lorsqu'il se retrouve avec ses pairs, il est dans un état dissonant qu'il cherche absolument à réduire. (Environnement choisit)
- Il peut également être proposé par un supérieur hiérarchique qui, soucieux non seulement de conserver son personnel, mais aussi, désire les voir apte à transférer ou à déplacer des connaissances acquises connues en les appliquant dans des situations nouvelles jamais rencontrées. A ce moment, le transfert est observable face à une situation concrète ponctuelle à résoudre. (environnement imposé)
- Il peut enfin être construit par l'individu lui – même, qui soucieux de sa propre condition sociale et professionnelle restée statique sur certains plans, désire la voir s'améliorer de quelques manières que ce soit. Ce qui est important pour cet enseignant, c'est de savoir

qu'il progresse émotionnellement. Cela lui redonne la confiance en soi. (Environnement construit)

A la lumière de ce qui précède, la promotion socioprofessionnelle chez les enseignants est donc fonction du type d'environnement dans lequel l'enseignant qui a exercé après plusieurs années à l'instant « t », se trouve et ce qu'il pense qu'il soit capable de faire à l'instant « t+ 1 ». Son SEP le pousse à chercher d'avantage à être compétent par certains facteurs indépendants qui sont les hypothèses de recherche.

#### **4.2.1. Interprétation de la première hypothèse de recherche**

L'hypothèse de recherche n°1 de notre travail stipule que l'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles. Le khi-carré calculé est égal à 22, 59, supérieur au khi-carré lu qui est de 12,6. Il y a bel et bien un lien entre l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences.

En effet, Il découle des résultats de notre enquête que les enseignants qui désirent progresser dans leur carrière ont plusieurs sources pour la quête de la connaissance. Ils se cultivent à travers la fréquentation des bibliothèques, la lecture des journaux, l'assistance et la participation aux journées pédagogiques et séminaires de formation, la continuation des études en Master et autres...De plus, le lien entre les deux variables de notre hypothèse de recherche  $Cc = 0,728 > 0,60$  est assez fort. Joubert cité par Tsafak (2001 : 27) disait qu'« Un enseignant qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner »

Le savoir se trouve non seulement dans les livres mais aussi dans le NET (savoirs virtuels), en d'autres termes, dans la recherche. Aussi, à travers les échanges et discussions entre des personnes, on acquiert le savoir. La recherche de la connaissance développe, non seulement des savoirs théoriques, mais aussi des savoirs pratiques et des savoirs procéduraux. Selon DANIELLE HOUPERT, la quête permanente de la connaissance développe les compétences réflexives qui en fait sont des compétences qui aident à réfléchir, à se poser des questions, à penser en amont. En aval, par les actions concrètes de terrain (savoirs effectives). La recherche aide à contextualiser un savoir, à l'intégrer dans un contexte précis. La recherche permet également à apprendre à transférer un savoir, à le décontextualiser, puis à le recontextualiser.

La quête permanente de la connaissance contribue à développer la capacité d'anticipation et de conceptions des actions, aussi à réfléchir aux différentes solutions qui peuvent survenir pour remédier aux différents problèmes éventuels qui peuvent surgir sur le terrain. Pour Le Boterf, cette compétence réflexive est au cœur de la SEP, de l'agent actif que développe Bandura et l'acteur social qu'est l'enseignant qui à travers les multiples lectures, peut s'auto-évaluer, mobiliser différents ressources dont il dispose pour atteindre les résultats souhaités. La pédagogie étant dynamique, les théories de références elles aussi ne sont pas statiques. Elles sont modifiées, approfondies, ouvrant des opportunités aux nouveaux angles d'analyse et de réflexion. La compétence réflexive permet de prendre en compte une distance. C'est la capacité de « distanciation » de prendre du recul, une « métacognition » entre ce qu'on voudrait faire et les conséquences que cela peut avoir.

La capacité de concevoir qui est en fait la « Conceptualisation » On conçoit afin de mieux réfléchir pour réinvestir un apprentissage dans une situation donnée différente de celle où il s'est produit. La quête permanente de la connaissance contribue à faire également un véritable travail sur soi et son activité, entre soi et ses ressources propres ; de saisir la réalité avant de l'étudier. Elle développe et ouvre l'esprit de celui qui cherche. LE BOTERF l'illustre bien à travers sa boucle d'apprentissage expérientielle adapté par KOLB et PIAGET. Il ressort de cette boucle que : « Il faut capitaliser pour pouvoir mieux anticiper, la mémoire est nécessaire pour pouvoir faire face au futur »

La quête permanente de la connaissance donne d'avoir confiance en son potentiel à travers des critères de jugements d'évaluation personnel, en ses capacités d'apprentissage. Elle permet de distinguer les différents savoirs que nous offre cette quête perpétuelle de la connaissance à savoir : les savoirs déclaratifs ou fondamentaux, les savoirs procéduraux, les savoirs conditionnels. Plus on se cultive, plus on a des connaissances actualisées, et mieux, on se sent différent des autres. Cela nous conduit à l'interprétation de notre deuxième hypothèse de recherche.

#### **4.2.2. Interprétation de la deuxième hypothèse de recherche**

L'hypothèse de recherche n°2 stipule que : le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles. Le khi-carré calculé a donné 15,58. Cette valeur est supérieure au khi-carré lu et qui est de 12,6. Cela

signifie qu'il existe un lien significatif entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. Il découle de ces résultats de notre enquête que l'enseignant qui exerce sa profession a besoin de savoir qu'il est apprécié pour le travail qu'il fait pour aller de l'avant.

En effet, dans la théorie de l'apprentissage social de BANDURA, on apprend par observation, par imitation d'autrui. Par la suite, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements (les faits et gestes) de l'autre se sont produits, et plus tard, ces informations vécues et enregistrées dans notre mémoire nous servent de guide pour nos prochaines actions à entreprendre. Ainsi, dès lors que nous copions l'autre, il nous sert de modèle, d'image. C'est en quelque sorte une expérience vécue, réelle, qui respecte 4 phases dans son processus d'apprentissage social à savoir : le processus intentionnel qui demande d'être attentif au moment de l'observation, le processus de rétention qui demande d'être capable de retenir les informations observées sous des formes symboliques par des représentations imaginaires du modèle observé par des codages, le processus de reproduction motrice qui en fait, est la capacité de reproduire ce qui a été observé et enfin, le processus motivationnel qui donne soit le désir d'imiter le modèle observé, soit de le solliciter pour des éventuels services.

En fait, les enseignants qui accumulent plusieurs années d'expériences professionnelles accumulent aussi plusieurs sources d'apprentissage aussi intéressantes les unes que les autres. Plus le savoir est capitalisé et exploité, plus il est sollicité à résoudre des situations problèmes qui relèvent de sa compétence professionnelle, soit par sa hiérarchie, soit par ses collègues. La valorisation de l'image de la personne enseignante est donc fonction du rendement professionnel qu'il donne dans l'exercice de sa fonction dans son lieu de service, dans l'environnement social dans lequel il vit et des moyens qu'il met en œuvre pour accroître son potentiel professionnel et par suite, ses compétences.

Partant du fait qu'il soit assez souvent sollicité par sa hiérarchie et / ou ses collègues,... pour résoudre des éventuels problèmes qui relèvent de sa compétence, du fait aussi que certains parmi eux reçoivent aussi des gratifications professionnelles de la part de leur hiérarchie, le degré du lien entre le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences n'est pas assez fort. Il est, certes supérieur à 0,5 parce que égale à 0,6 ( $C_c = 0,65$ ).

En fait, sur le terrain, plusieurs d'entre – eux donnent le meilleur d'eux-mêmes, font des bons résultats à travers leurs taux de réussite, mais ne sont jamais promus, n'ont même jamais reçu de lettre de félicitations, encore moins une lettre d'encouragement de la part de leur hiérarchie. Cependant, ils continuent de travailler avec abnégation et dévouement. Ils développent des activités parallèles liées à leur profession, font de la recherche et sont fiers de leur personne, de ce que les autres disent d'eux. Cela les galvanise, et les motive à avancer.

Tous ces éléments contribuent à développer une image positive de sa personne en termes de compétence professionnelle technique, dès lors que l'on sait que l'on sera sollicité pour un travail quelconque qui relève de notre compétence, on se sent comme booster dans notre intérieur, de l'énergie positive vient au tréfonds de nous et nous pousse à fouiller au fond de nous pour aller de l'avant. Plus il se sentira apprécié non seulement par ses pairs, mais aussi par sa hiérarchie. mieux, Il développera d'avantage les compétences de « l'enseignant technicien », prompt à transmettre, à faire comprendre à l'autre ce qu'il ne sait pas de manière à ce qu'il apprenne quelque chose de nouveau à travers une diversité des méthodes d'enseignements, des approches pédagogiques, des techniques d'enseignements, des stratégies à adopter en face des situations différentes, de tactes et autres que toutes ces années de services lui auront apprises. Toutes ces raisons font du métier d'enseignant un art, une technique, une science. Pour HOUPERT, l'enseignant techniquement professionnel est cette personne qui sait que son métier passe par une série de gestes professionnelles, des manières spécifiques de communiquer, de se faire entendre ... qui ne sont que des micro- unités professionnelles constituant une compétence spécifique à développer.

La valorisation de l'image de soi dépend également de la capacité de l'enseignant à développer des compétences techniques. Ces compétences techniques passent par : « Le développement de la logique de service » qui consiste à savoir quoi faire et surtout à quel moment le faire à l'instant « t ». « La capacité à prendre des initiatives » c'est-à-dire de trouver des réponses pertinentes pour des situations inédites et qui ne se réfèrent pas à des procédures de résolutions préétablies ; être prompt à agir. « La capacité à ne rien laisser s'échapper d'important et la capacité de prévoir à l'avance » il doit pouvoir expliquer et expliciter le diagnostic qu'il porte à une défaillance, développer les exigences d'éthiques professionnels, justifier les différentes résolutions prises dans le respect non seulement avec ses collaborateurs, mais aussi avec toutes

les personnes avec qui il échange au quotidien. Cela nous conduit à l'interprétation de notre 3<sup>ème</sup> hypothèse de recherche.

#### **4.2.3. Interprétation de la troisième hypothèse de recherche**

Cette hypothèse stipule que : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles. En effet, le khi- carré calculé de cette hypothèse a donné 23,93. Il est supérieur au khi-carré lu, qui est de 12,6. L'enseignant, dans sa profession d'enseignant est appelé à gérer les différentes relations humaines et cela presque tout le temps. Il commence tôt le matin par sa salle de classe avec ses élèves, puis, les parents d'élèves pour justifier ou expliquer un comportement disproportionné de certains, sa hiérarchie pour expliquer ou expliciter certains attitudes, ... Son rendement professionnel dépend de la qualité des relations inter et intra – professionnel qu'il est appelé à gérer au quotidien. Il doit de prime abord développer les aptitudes communicationnelles du fait qu'il soient un acteur social. Il a obligation des résultats en un temps donné doit être capable d'entretenir des relations strictement professionnelles avec ses élèves. En plus des aptitudes communicationnelles, il doit développer de la capacité d'écoute, il doit pouvoir écouter, partager, soutenir les différentes strates sociales qui meublent son quotidien. Etre pour l'ensemble de ses apprenants un véritable moyen de construction personnelle, aider ces êtres précieux dont il a la charge à développer leurs potentialités physiques, morales, intellectuelles, etc...

Véritables professionnels de terrain sur le plan intellectuel, ce sont eux qui émettent des résultats qui contribuent à changer le monde. Pour certains sociologues comme BERNOU et les autres, ils sont des transformateurs des habitudes sociales. Ils ont le devoir de développer des stratégies qui les aide à détecter leurs zones d'incertitudes afin de mieux les transformer. Pour BANDURA, l'enseignant est celui-là qui doit s'approprier des ressources de son environnement afin de maîtriser ces zones d'incertitudes pertinentes et nécessaire au bon fonctionnement de son organisation. Pour des sociologues de l'action comme Bernard Lahire, l'enseignant est un homme pluriel. En fait, pendant qu'il fait un véritable travail de fond sur les autres, il le fait également sur lui-même. C'est un véritable travail identitaire, qui n'est pas calqué sur un programme de fait. Il exige de la part de celui qui veut avancer, de celui qui veut être acteur de sa propre vie et de celle des autres de passer par une série de microdécisions et d'épreuves. Ces décisions et épreuves sont

issues du contexte immédiat dans lequel nous exerçons. C'est un véritable travail personnel, identitaire, qui nous amène à mieux nous connaître, à nous comprendre et aussi à comprendre les autres.

D'après les résultats de l'enquête, le lien entre les deux variables, c'est -à -dire l'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences  $Cc = 0,738$ . Ce lien est assez fort. Cela signifie que la manière donc nous gérons nos relations inter et intra -professionnelles est essentielle pour notre promotion promotionnelle. L'enseignant, au - delà d'améliorer sa conduite personnelle, doit être également capable de mobiliser l'ensemble des ressources qu'il possède, les combiner et les disposer non seulement pour son plein épanouissement, mais aussi pour sa famille et son entourage. C'est une compétence professionnelle à développer qui passe par un véritable travail d'écoute. Apprendre à écouter l'autre n'est pas du tout évident. C'est une compétence communicationnelle qui passe par l'écoute de l'autre, une véritable empathie. « La capacité d'écoute » est une qualité professionnelle qui apaise le cœur de celui qui se fait écouter. L'apprentissage de l'écoute est une compétence qui redonne le désir d'aller le plus loin possible lorsqu'on est vidé de ce qui perturbe notre équilibre psychique ; celui qui nous écoute utilise des mots utiles, des mots justes pour apaiser notre moral. On se sent soulagé et parfois même guérit. Cela nous pousse à aller de l'avant et à relativiser.

Pour JACQUES RODET, le développement de la compétence communicative est au centre des interactions, étant entendu que l'empathie est la capacité d'éprouver la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, de percevoir la cause comme il le perçoit, sans jamais oublier qu'il s'agit de l'expérience de l'autre de pouvoir contrôler ses affects face aux interactions quotidiennes et permanentes qui peuvent le surprendre encore en fonction ou non et rester maître de lui-même de façon professionnelle. De cette façon, il agit avec tact sur son environnement et la qualité de ses relations professionnelles en dépend. Il doit, en outre, développer les compétences liées à son engagement professionnel à travers la recherche et l'innovation technologique. Cela nous conduit à l'interprétation de notre 4<sup>ième</sup> hypothèse de recherche H4.

#### **4.2.4. Interprétation de la quatrième hypothèse de recherche**

Cette hypothèse stipule que l'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles



compétences professionnelles. Le khi- carré calculé a donné 16,24 alors que le khi-carré lu a donné 12,6. Le lien entre les deux variables existe vraiment. Ce lien entre les deux variables est aussi fort. Il est de  $C_c = 0,66$ .

En effet, l'outil TIC est devenu un outil incontournable pour tout enseignant qui veut progresser dans sa profession d'enseignant. Avec l'outil TIC, il peut facilement communiquer à travers le monde, faire des recherches avec internet, grâce aux moteurs de recherche comme GOOGLE, .... Cependant, il y a profusion des savoirs dans le net, le problème est de savoir comment utiliser les outils TIC, aussi comment rechercher les savoirs dont nous avons besoins pour développer nos compétences professionnelles. Dans la théorie de l'apprentissage social de BANDURA, l'environnement dans lequel nous vivons nous impose des outils incontournables auxquels nous ne pouvons-nous passer. Ces outils TIC s'imposent à nous et nous poussent à chercher comment les manipuler, les utiliser pour accroître notre potentiel professionnel. Les outils TIC sont fluctuants au rythme de l'évolution du monde.

Les enseignants en quête des savoirs, soucieux d'un futur paisible ne sauraient rester en arrière. Ils se doivent de développer des compétences techniques liées aux Technologies de la communication et de l'information comme les compétences instrumentales, procédurales pour utiliser correctement ces technologies (savoir utiliser un ordinateur, un fureteur, un moteur de recherche...) A côté de ces 2 compétences suscitées, nous avons les compétences informationnelles que l'enseignant en quête de promotion doit également chercher à développer. Dans ce cas, cette compétence contribue à utiliser efficacement les outils TIC pour faire des activités d'apprentissages, à se les approprier, à évaluer leur utilisation en jugeant de manière critique les données recueillies sur les réseaux. L'apprentissage expérientielle de LE BOTERF avec ses différentes étapes confirmera que la pratique continue de l'utilisation des outils TIC développe la pratique « Réflexive ». Pour THIERRY KARSENTI ET SIMON COLLIN (2007), la pratique réflexive est un « Rouage » essentiel au processus de développement professionnel. C'est une pratique qui permet de lier les savoirs pratiques et théoriques, ainsi, de capitaliser son expérience et d'améliorer ses compétences.

La SEP de BANDURA permet d'apprécier ses propres compétences, sa capacité dans l'exécution des taches propres aux développements des TIC par des préoccupations du genre : accès facile des informations en ligne à travers des moteurs de recherche et Internet et le traitement que les individus font des informations qu'ils reçoivent.

Le développement de compétences professionnelles chez les enseignants en quête de promotions est influencé également par les expériences actives de maîtrise qui correspondent au succès et aux échecs que vivent ces personnes, lesquelles dépendent de l'auto-observation sélective, les circonstances, l'effort fourni et l'adéquation des ressources financières et l'expérience vicariante. Il y a aussi la persuasion verbale qui les propos à l'endroit d'un individu pour le dissuader, de se convaincre qu'il possède des potentialités pour avancer, il y a aussi les états physiologiques émotionnels qui permet à l'enseignant d'évaluer ses propres capacités à la lumière des données somatiques transmises par ses états physiques émotionnels. Il perçoit qu'il possède ou non la capacité de se remettre au travail afin de développer de nouvelles aptitudes qui lui permettent de répondre aux différents besoins de l'heure.

Parvenu à cette partie de notre travail, considérant les résultats auxquels nous sommes parvenus, il apparaît que les enseignants qui sont recrutés dans la catégorie A<sub>2</sub> et qui accumulent plus de 15 ans d'enseignements, ou alors ceux qui occupent un même poste, voire fonctions pendant plusieurs années, particulièrement dans les ENIEG, à un moment donné de leur carrière, se trouvent en cours d'inspiration professionnelle pour plusieurs raisons. De fait, pour redonner du tonus à leur vie professionnelle, il leur faut puiser au fond d'eux – même, écouter, chercher et travailler... Cela nous amène à faire des suggestions et quelques recommandations.

## CONCLUSION GENERALE

Parvenu au terme de notre étude sur le thème : « Besoins de promotions socio- professionnelles de l'enseignant et développement de nouvelles compétences ». Il était question dans notre travail de montrer que certains facteurs expliquent la détermination de certains enseignants à trouver des stratégies pour développer de nouvelles compétences professionnels. En d'autres termes, il s'agissait de montrer qu'il existe un lien de dépendance significatif entre les besoins de promotions socioprofessionnels chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. Parti du fait que l'environnement (**E**) dans lequel nous évoluons influe notre personne (**P**) et qui influe à son tour sur notre comportement (**C**), nous sommes posés la question de recherche suivante :

**QR** : Existe-il un lien de dépendance significative entre les besoins de promotions socioprofessionnel chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences ? A la suite de cette question principale de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale à savoir :

**HG** : Il existe un lien de dépendance significative entre les besoins de promotions socioprofessionnel chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences. Cette hypothèse générale a éclaté en quatre (4) hypothèses spécifiques de recherche à savoir :

**H1** : L'engouement pour la quête permanente de la connaissance chez les enseignants justifie le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H2** : Le désir de valorisation de l'image de soi chez les enseignants explique le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H3** : L'intérêt pour la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelles chez les enseignants détermine le développement de nouvelles compétences professionnelles.

**H4** : L'intérêt pour l'utilisation des moyens modernes de transmissions des savoirs chez les enseignants favorise le développement de nouvelles compétences professionnelles.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus auprès de vingt (20) enseignants à la base à travers l'entretien et le questionnaire dans l'optique d'étudier le degré de lien entre les (2) deux variables nous ont permis de confirmer notre hypothèse générale à savoir : « Qu' il existe bel et

bien un lien de dépendance significative entre les besoins de promotions socioprofessionnel chez les enseignants et le développement de nouvelles compétences ».

En effet, l'homme, en particulier l'enseignant agit en fonction des différents effets de l'environnement sur sa personne. C'est cela qui explique l'utilisation de la théorie sociocognitive de BANDURA dans notre travail. Seulement, l'effet des différentes interactions de nos actions que nous entreprenons dépendent de ce que BANDURA appelle le sentiment d'efficacité personnel (SEP). Le sentiment d'efficacité personnel est cette croyance en ses propres capacités personnelles, une auto-détermination à aller jusqu'au bout de ses actions. Le sentiment de pouvoir réussir dans un domaine stimule l'intérêt pour ce domaine. Et aussi, l'intérêt favorise l'implication dans le domaine, ce qui augmente les chances de réussite, laquelle chance de réussite est la principale source du SEP. Le SEP contribue à la persévérance et aux performances des individus quel que soit le domaine de compétence qu'ils décident de développer.

Le SEP « renvoie aux jugements que les personnes font à propos de leurs capacités à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency).

Le développement de nouvelles compétences chez les enseignants s'inscrit dans la perspective de la psychologie positive dans la mesure où BANDURA pense que les hommes et particulièrement les enseignants en ce qui nous concerne : « ... sont les architectes partiels de leurs propres destinées » c'est-à-dire que les enseignants doivent devenir maître de leur destin et aller de l'avant sans se résigner à un parcours professionnel conditionné par des contraintes environnementales lourdes et frustrantes. Les enseignants sont les premiers acteurs de toute société en devenant par leur fonction de transmetteur des savoirs, encore mieux, de guide dans la recherche identitaire des individus. Une société ne peut émerger sans éducation.

Nous dirons avec Philippe MEIRIEU (2005), qu'il « faut former les enseignants pour une école démocratique », former les enseignants afin que la profession enseignante demeure pour ceux qui l'exercent :

- Un véritable projet culturel afin que la transmission des savoirs se passent de génération en génération ;

- Un projet politique. C'est-à-dire, former pour changer la vision de l'école, de la cité. En construisant un espace public dévolu à la recherche de la vérité ;
- Un projet philosophique. Que l'école forme en rendant chacun capable de « penser par lui-même »

Les enseignants désirent développer de nouvelles compétences afin d'avoir de nouveaux savoirs, de nouvelles aptitudes, de nouvelles qualifications, d'améliorer leurs conduites, leurs savoir-faire relationnelle etc... pour être capable de répondre aux nouvelles exigences que leur impose leur environnement. Raison pour lesquelles nous avons formulé des suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, moteurs de développement et des recommandations aux enseignants, qui sont les premiers acteurs de développement, de l'émergence. Des transmetteurs des connaissances de la base au sommet.

Au terme de ce travail, faisons des suggestions suivantes aux pouvoirs publics, et des recommandations aux enseignants.

L'apprentissage, l'instruction, la formation et même le dressage sont des concepts qui accompagnent l'éducation. En cela, tous les enseignants ayant été formés initialement en débutant leur carrière dans la catégorie A<sub>2</sub> sont des cadres simples d'administration. Etre enseignant de la catégorie A<sub>2</sub> est un statut de travail qui correspond aux fonctions de conception, de direction, d'évaluation et de contrôle. A cet effet, les pouvoirs publics devraient faire instruire et appliquer le droit à la formation permanente conformément au décret N° 94 / 199 DU 07 octobre 1994 et modifié par décret N° 2000 / 287 du 12 octobre 2000 du nouveau statut de la fonction publique qui stipule que :

Article 31 : En vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnels, l'Etat assure au fonctionnaire au cours de son activité une formation permanente dont le régime est fixé par le Premier Ministre.

A la lumière de cet article, l'enseignant qui accumule plusieurs années d'enseignements sur le terrain et même celui qui a occupé, pendant plusieurs années, la même fonction au même poste, doit avoir la latitude de continuer de se former, de s'instruire librement. Car c'est à eux que revient la lourde responsabilité de transformer les mentalités, d'accompagner les autres dans l'acquisition des différents savoirs, de se montrer évolutif dans leur profession en suivant les signes du temps.

De plus, selon OCDE entendu comme (Organisation de coopération et de développement économique soutient que :

*aucune formation initiale au métier d'enseignant, ne peut doter les enseignants de toutes les compétences dont ils ont besoin tout au long de leur carrière. Les exigences imposées aux enseignants évoluent rapidement, rendant nécessaire l'élaboration des nouvelles approches. Pour être des enseignants pleinement efficaces, capables de s'adapter aux besoins en constante évolution des apprenants, dans un monde qui connaît de rapide mutations sociales, culturelles, économiques, et technologiques, les enseignants eux-mêmes doivent se pencher sur leurs propres existences en matière d'éducation et de formation dans le cadre de leur environnements scolaire particulier, et d'assurer davantage la responsabilité de leur propre formation tout au long de leur vie, afin d'actualiser et de développer leurs connaissances et leurs compétences.*

A la suite de cet élément, nous formulons quelques suggestions aux pouvoirs publics.

- ✓ Les pouvoirs publics doivent pouvoir créer un cursus de formation à l'université et grandes écoles pour des enseignants en postes désireux de poursuivre leurs formations en outils TIC, afin qu'ils puissent se former aux usages du numérique étant entendu que la formation continue est le moteur de l'innovation éducative et de développement. Avec l'hypothèse  $H_4$ , le  $X_{cal} = 16,24$  et un  $C_c = 0,669$ . Les TIC sont devenus des outils incontournables de l'éducation. Avec ces outils, les connaissances sont accessibles et libres d'accès.
- ✓ Pouvoir créer une continuité entre la formation initiale et la formation continue voir académique qualifiante par un véritable lien entre les Universités et les institutions de formation professionnelle afin que les enseignants qui sont aujourd'hui des accompagnateurs dans l'acquisition des savoirs soient de véritables acteurs de développement et de moteur de lutte contre l'analphabétisation. Surtout que l'hypothèse  $H_1$  entre la quête permanente de la connaissance et le développement des compétences,  $X_{cal} = 22,59$ . De plus le  $C_c = 0,731$ . Cela veut dire qu'ils sont nombreux les enseignants qui veulent booster leur vie en repartant à l'école.

- ✓ Les pouvoirs publics peuvent aussi proposer des formations décloisonnées qui rassemblent tous les acteurs du système éducatif de la base au sommet afin de favoriser une culture commune, un partage d'idées. Une véritable émergence surtout que, dans la profession enseignante, quel que soit le niveau d'étude, ils ont non seulement des intérêts communs, mais aussi, rencontrent les mêmes difficultés dans leur diversités (strates et niveau d'études différents). L'hypothèse H<sub>3</sub>, avec un X cal = 23,93 et un Cc= 0,738 ; Ce décloisonnement facilitera la création d'une culture commune coopérative, commune à tous les enseignants, acteurs de développement. Ce décloisonnement facilitera la collaboration et la coopération tout en annulant les barrières institutionnelles entre les différents niveaux de l'éducation. Ce décloisonnement favorisera la gestion harmonieuse des relations inter et intra professionnelle entre les acteurs de l'éducation. Un véritable terrain d'échanges entre les acteurs de l'éducation
- ✓ Faire de la formation continue / complémentaire/ de perfectionnement / recyclages/ éducation tout au long de sa vie : une véritable obligation de société pour tous les enseignants ayant accumulés plusieurs années d'expériences professionnelles, quel que soit le domaine d'activité économique et le niveau institutionnel auquel ils appartiennent. Surtout que La capacité à résoudre un problème complexe (fût-il pédagogique, administratif, social) sans aucune forme de préparation au préalable résulte de la mobilisation de l'ensemble des ressources mentales accumulées pendant leur parcours professionnel. Il suffirait de les renforcer par une formation pour être plus efficient. Cette capacité rehausse l'image de celui qui déniche cette solution et par suite, valorise son image. En l'hypothèse H<sub>2</sub> : X cal = 15,8 avec un Cc= 0,664. La capacité à gérer une situation complexe, inattendue donne de la valeur, de la considération.
- ✓ Retenir les enseignants dans leur profession en leur redonnant des passerelles pour évoluer tout au long de leur carrière professionnelle par une révision du statut particulier des enseignants, notamment pour ce qui concerne le renouvellement et l'actualisation des savoirs.
- ✓ Encourager la formation des enseignants à l'éducation intégratrice pour une éducation pour tous. ETC....

Les enseignants, dispensateurs des savoirs, doivent continuer de s'instruire de quelques manières que ce soit. Pour Joubert cité par Tsafak « Qui cesse d'apprendre doit cesser

d'enseigner »

La technicité professionnelle acquise au cours de leur formation initiale, du parcours professionnel, et de leurs expériences professionnelles est un ajout expérientiel qui leur permet d'être plus efficaces au fil du temps. Par conséquent, il se doit de les actualiser. Ainsi, comme le souligne (CLAUDE LEVY- LEBOYER, 1998) « Tout employeur professionnel a droit à un moment donné de sa carrière de suspendre momentanément son travail et de pouvoir l'ajuster pour faire d'autres formations supplémentaires dans le but de devenir plus performant dans son travail ou même d'exceller dans un autres domaines ». Ce point de vue est inscrit au décret N° 94 / 199 DU 07 octobre 1994 et modifié par décret N° 2000 / 287 du 12 octobre 2000 du nouveau statut de la fonction publique qui stipule au paragraphe V du stage et des études à son article 68 que :

Alinéa 1. « *Le fonctionnaire admis en stage de formation ou de perfectionnement est considéré comme étant en position d'activité normale* »

La formation complémentaire doit être une véritable source d'inspiration professionnelle, une variation multiple de stratégies d'apprentissages et d'innovation pédagogique.

- ✓ Que les enseignants ne se contentent pas uniquement de leur statut A<sub>2</sub> de la fonction publique, qu'ils soient de véritables cadres d'administration qui savent défendre leur droit et ne se laissent pas aller à des multiples dérives en les justifiant par les faits observés sur le terrain.
- ✓ Que les enseignants soient des véritables personnes ressources, des miroirs pour la société et non des acteurs sociaux à plaindre.
- ✓ Que les enseignants s'instruisent véritablement en prenant connaissance de leur statut, étudiant les textes qui régissent leurs fonctions d'enseignants et saisissent les opportunités que leurs offrent le numérique pour une instruction permanente.
- ✓ Encourager l'amour de la profession enseignante dans les salles de classes par un enseignement de qualité par une intégration des savoirs savoir- faire et savoir -être.
- ✓ Etre ouvert à recherche et à l'apprentissage et pratiquer l'éducation intégratrice.
- ✓ Encourager le décloisonnement de la formation continue professionnelle. Cela favorisera plus de collaboration professionnelle, un travail d'équipe. Cela développera le Savoir – faire relationnel et incitera une prise de conscience de leurs besoins de formation en vue d'une promotion et un meilleur savoir- être.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### OUVRAGES GENERAUX

- Aubret, J. (1998). *Motivation et Ressources Humaines*. Education Permanente, N°136 pages 163-171
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy- the Exercise of control*, FREEMAN and co.
- Barrere, A. (2005). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L 'harmattan, Paris. Collection Savoir et Formation.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference in Education*. New York, National Bureau of Economic Research and Columbia University Press.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. L'harmattan, Paris, rue de l'école – polytechnique.
- BIPOUPOUT et al (2008). *Former pour changer l'école*. Edicef. Organisation internationale la francophonie
- BOURGEOIS, E. (2009). *Motivation et Formation des adultes* in Philippe Carré and Fenouillet F. *Traité de psychologie de la motivation* .pp.233-251 PARIS : DUNOD.
- CASALFIORE, S. et DEKETELE, j. M. (2002). *Exercer le métier d'Enseignant en classe : Les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des Enseignants* PP 209 – 242.
- CARRE, P. (1997). *Motivation et Engagement en Formation*. Education Permanente. N°1363 "Conation": choix de l'orientation des conduites ; c'est -à -dire des activités finalisées et organisées.
- CARRE, P. (2001). *De La motivation à la formation*. PARIS .D'Harmattan.
- DENNEVERY, M. (2004). *Reforme de la profession de l'enseignant*. ESF. Editeur les MOULINEAUX, Collection Permanente.
- HERZBERG, F. et al. (1959). *The motivation to work*, New York.
- Lahire, B. (1998). *Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, 1998.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Education*. Montréal.
- Levesque, A. (2000). *Guide de survie par l'estime de soi, Apprendre à être bon pour soi*. Canada.

- LE BOTERF, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives* Edition d' Organisation.
- LEVY – LEBOYER, (1998). *La Motivation de l'Entreprise* ; Edition d'Organisation – Revue « Sciences Humaines »
- MAINGARI, D. (2006). *Formation et Professionnalisation des Enseignants au Cameroun*. Harmattan, paris,
- MANGEZ. E. (2008). *Reformer les Contenus d'Enseignement* . Education et Société. PUF.
- MANGIATE, J. M. (2007). Une démarche de Référentialisation en Français des professions : le partenariat universités-Chambre de Commerce et d'Industrie de paris ». *In le Français dans le monde. Recherches et Application*. Paris : CCIP.
- MAROY, C. (2002). *Malaise et Insatisfaction Professionnelles des Enseignants* .Sources et pistes de solution Cahier de prospective jeunesse, volume. 7, 4, 8, 16.
- MASLOW, A. (1970). *Pyramide des besoins*.
- MASLOW, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris Faiyard.
- OKENE, R. (2013). *L'Orientation des jeunes en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- PATRICK, M. et al. *Compétences et Validation des acquis de l'expérience*.
- PERRENOUD, P. ( éd), *Former les enseignants Professionnels*. Louvain- la- Neuve : De Boeck Université.
- PAQUAY, L. et al. *Former les enseignants professionnels*. De Boeck supérieur. « Perspective en Education et Formation »
- PALAZZESCHI, Y. (2004). *Histoire de formation post- scolaire, in traités des sciences et des techniques de la formation*, de CARRE PHILIP et Casper Pierre. P.24.
- ROEGIERS, X. (2010). *Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. BRUXELLES. DE BOECK.
- TCHOMBE, T. & FONKOUA, P. (2006). *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun*. Les cahiers de terroirs. Revues Africaine de sciences sociales et de culture.
- TSAFAK, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Le Harmattan.
- VAIDIS, D. (2011). *La dissonance cognitive : approches classiques et développement contemporains*. Dunod. Psycho- sup.

## OUVRAGES METHODOLOGQUES

- GRAWITZ, M. (1990). *Méthodes en sciences sociales*, Paris : Dalloz.
- FONKENG, E.G et CHAFFI, C.I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en Sciences Sociales / Sciences Humaines*, Yaoundé. Ouvrage inédit.

## DICTIONNAIRE

- DICTIONNAIRE LE ROBERT PRATIQUE :(2011). Italie.

## ARTICLES ET REVUES.

- ALBERT, M. (2015). *Les enseignants et la qualité de l'Education, Suivi des besoins mondiaux*.
- Bulletin Officiel n° 30 : Personnel Educatif et Formateur d'enseignant. *Former à transmettre et à apprendre*. 23/ 07/ 2015.
- *Bureau Pédagogique : Une approche des compétences*.
- *Déroulement des enquêtes qualitatives et / ou quantitatives*. Laboratoire Polnter Paris 5,Réné, Descartes.
- *Haute école de pédagogie*. Lausanne, Avenue de cour 33 –ch- 1014.
- *La formation et le management des organismes de formation continue*.
- MAINGARI, D. *La professionnalisation de l'enseignant au Cameroun*. Des sources aux fins.Paris. Harmattan.
- Revue Française de pédagogie. *Pourquoi les enseignants quittent-ils l'école ?* Relative au Turover des enseignants.
- LOTHAIRE, S. ; DUMAY, X. ET DUPRIEZ V. (2012). « *Pourquoi les enseignants quittent-ils leurs école ?* <http://rfp.revues.org/393/> 2012. ENS éditions.
- UNESCO : *Division de l'Enseignement Supérieur et de la Formation des personnels de l'Education : Formation Pédagogique des Enseignants*. Mars 2013 ; Former les enseignants à l'école Intégratrice.
- UNESCO / ISU (2005). *Recueil des données mondiales sur l'Education 2005*. Montréal.

## **THESES ET MEMOIRES.**

- DEMGNE, S. (1998). « *Les Motivations du choix de profession d'Enseignant* ». Mémoire de fin de formation DIPEN II. YAOUNDE, ENS.
- OWONO, E.P. *les représentations sociales des Enseignants Stagiaires à l'égard de leur Formation et de leur progression* . Cas de Kenyatta University au Kenya. Thèses.
- NOUKOUMI, F. (2011). « *Représentation sociale du substitut des attentes non comblées du conjoint et le stress : Cas de la résistance au divorce chez les Bamilékés de l'ouest Cameroun* ». Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en psychologie sociale.
- NYANGONO, P.N. (2015). « *Pertinence de l'Orientation – conseil dans l'élaboration du projet Professionnel de l'Elève dans l'Enseignement secondaire Général* » : Etude menée au lycée de Ngoussou – Ngoulmekong. ». Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en psychologie sociale.
- RUTH, F. (1997). *Le sentiment de compétence et l'Apprentissage chez l'adulte*, Paris : PUF.

## **LOIS ET DECRETS**

- Loi N° 98/ 004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun.
- Décret N° 2000/ 287 du 12 octobre 2000 modifiant et complétant le Décret N° 94/ 199 du 07 octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique.
- Décret N° 2000/ 359 du 05 octobre 2000 portant Statut Particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale.
- Décret N° 2012/ 268 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Education de Base

## **WEBOGRAPHIE.**

[http : // Une approche des Compétences](http://www.hainai.be.ctn.compétences)

[http // www.hainai.be.ctn.compétences](http://www.hainai.be.ctn.compétences). Pdf.

[http // www.thèses. Univ. - lyon2. Fr/ doc/ get part. php](http://www.thèses.univ-lyon2.fr/doc/getpart.php)

[http ://www.lesmotivations.net](http://www.lesmotivations.net).

[http:// www.education –permanente.fr](http://www.education-permanente.fr)  
[http:// www. eduscol. education. fr / internet. Responsabilité.](http://www.eduscol.education.fr/)  
<http://guidesocial.be>  
[http:// www. Lerobert.com](http://www.Lerobert.com)  
[http://www. Larousse. Fr/ Dictionnaire/ Français.](http://www.Larousse.Fr/Dictionnaire/Français)  
[http : //www.scienceshumaines.com. Pourquoi nous formons-nous?](http://www.scienceshumaines.com)  
<http://www.psychologie-sociale.com>  
[http : //www. Fr. Wikipedia.org/wiki/ pyramide des besoins.](http://www.Fr.Wikipedia.org/wiki/pyramide_des_besoins)  
[http://www.wikipedia.org/wiki/dissonance cognitive.](http://www.wikipedia.org/wiki/dissonance_cognitive)  
[Http : // www. Wikipedia. Org/ wiki/ competence.](Http://www.Wikipedia.Org/wiki/competence)  
[http:// www. education. gouv. fr.](http://www.education.gouv.fr)  
[http : // fr.wikipédia. Org/ wiki/ referential de competences.](http://fr.wikipédia.Org/wiki/referential_de_competences)  
[http : // www. Cache. Media. Education.gouv. fr.](http://www.Cache.Media.Education.gouv.fr)  
[http:// www.help.ch/files/ livres/ sites. Référentiel de compétences 2015. Hep- vaud- pdf](http://www.help.ch/files/livres/sites.Referentiel_de_compétences_2015.Hep-vaud-pdf)  
[http : // www.haute. École. Pédagogique du carton de vaud.](http://www.haute.Ecole.Pédagogique_du_carton_de_vaud)  
[http : // www. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. B.O. n° 30 du 25 / O7/ 2013.](http://www.Referentiel_des_compétences_professionnelles_des_métiers_du_professorat_et_de_l'éducation.B.O.n°30_du_25_O7_2013)  
[http : // www. Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte. François Ruph 1997.](http://www.Le_sentiment_de_compétence_et_l'apprentissage_chez_l'adulte.François_Ruph_1997)  
[www. Educacation. Gov. Fe.](http://www.Educacation.Gov.Fe)  
[http : // www.refad. Ca. Mars 2009.](http://www.refad.Ca.Mars_2009)  
[http : //www. Cair. Info / former des enseignants professionnels.](http://www.Cair.Info/former_des_enseignants_professionnels)

# **ANNEXES**

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE (CRFD) EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES »

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCE OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING  
\*\*\*\*\*

## ATTESTATION DE RECHERCHE

*Christine Ony*

Je soussigné.....Maître de Conférences.... Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mme **DEMGNE SIDOLINE**,

Inscrite sous le matricule 90D195 doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du Master 2 sur le thème : « **Besoins de promotion socioprofessionnelle chez les enseignants et développement de nouvelles compétences** ». Sous la direction de Pr. **FONKOUA PIERRE**.

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

Fait à Yaoundé, le *16*... *Nov*... *2016*



# QUESTIONNAIRE RECHERCHE.

## 1- LE PREAMBULE

Dans le cadre de notre travail de recherche que nous présenterons à la fin de notre année académique en MASTER 2, nous sollicitons votre collaboration par vos réponses aux questions ci-dessous. A cet effet, le questionnaire que nous vous adressons porte sur le thème suivant:

**« BESOINS DE PROMOTION SOCIO – PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT ET DEVELOPPEMENT DE NOUVELLES COMPETENCES ».**

Ce questionnaire est anonyme et ne risque pas de vous porter préjudice. C'est dans cet esprit que nous prions de bien vouloir répondre le plus sincèrement possible, soit en cochant la ou les réponses correspondantes à votre cas, soit en exprimant votre opinion dans l'espace prévu à cet effet. Nous vous garantissons de la confidentialité de vos réponses qui seront utiles pour nos travaux. Nous vous prions de le remplir à partir de vos idées personnelles.

Nous vous remercions d'avance de votre aimable collaboration.

**Consigne :** Pour répondre aux questions SVP, cochez la case ou les cases qui correspondent le mieux à votre idée. De plus, vous pourrez mieux vous exprimer dans l'espace qui vous est réservé.

## 2- IDENTIFICATION DU REpondant :

Genre : Masculin  Féminin

Age : [35 - 40]  [41 - 45]  [46 - 50]  [51 - 60]

Qualification professionnelle: Dipen II  DIF  II  DIPCO II

Ville de fonction : Yaoundé  Bafia  Doumou  Autres

Fonction dans la profession d'enseignant : Enseignant  de service  Sous-directeur   
Directeur

Ancienneté dans la fonction : [15 – 20 ans]  [21 25]  ans   
[26 30 ans]  [35 ans et +]

## 3- QUESTIONS.

1-La disponibilité en ressources financières contribue à actualiser les connaissances par :

La lecture des journaux

Naviguer à travers les sites internet

La consultation des ouvrages en bibliothèques



2- Combien de fois par mois y allez-vous pour consulter des ouvrages ou faire des lectures ?

Une fois par mois  Deux fois par mois  Trois fois par mois

Cinq fois par mois

3-A votre avis, la possession d'une bibliothèque personnelle et / ou d'un carnet de prise de notes permet- il d'enrichir les connaissances ?

Partiellement d'accord  d'accord  Totallement d'accord

4-Participez-vous au séminaire de formation et colloques en rapport avec vos disciplines enseignées ou le faites –vous pour votre culture personnelle et professionnelle?

Jamais  Sovent  Toujours

Quelles en sont les mobiles ?

---

5- Continuer les études à l'Ecole Doctorale favorise votre quête permanente du savoir.

Partiellement d'accord  d'accord  Totallement d'accord

Pourquoi ? \_\_\_\_\_

6- Comment pouvons- nous dire qu'un enseignant fait bien son travail ? Lorsqu'il :

Assiste aux réunions

Fait ses préparations

Est ponctuel, présent et régulier

Accompli ses tâches dévolues et assignés

7-Quels moyens mettez- vous en œuvre pour accroître votre prestige professionnel?

Participation aux colloques

L'abonnement dans une bibliothèque

Participation aux journées et animations pédagogiques

Finance les voyages d'études

8-Parmi les gratifications professionnelles suivantes : lesquelles avez-vous déjà reçu dans votre carrière ?

Lettre d'encouragement

Lettre de félicitation

Promotion

Aucune

9-Comment vous sentez –vous lorsque vous recevez une gratification professionnelle de la part de votre hiérarchie ?

Moyennement satisfait Satisfait  Très satisfait

10-Une image positive de votre personne, de vos collègues, de votre hiérarchie et une implication véritable dans les tâches qui vous sont dévolues et assignées améliorent vos relations inter et intra professionnelles.

Jamais Souvent  Toujours

11-Quelle attitude adoptez-vous lorsque vous subissez une énorme pression professionnellement ?

Je me calme et fonce dans le travail

Je collabore, j'échange, je partage mes préoccupations

Je réorganise mon espace et mes tâches professionnelles

Je vais me détendre avec des proches pour décompresser

12-Etes – vous d'avis que les réprimandes faites à votre endroit par votre hiérarchie affecte votre rendement professionnel ?

Partiellement d'accord D'accord  Totalemement d'accord

13-Les réprimandes et / ou observations à vous faites par votre hiérarchie affectent votre attitude professionnelle de façon :

Positive Négative  Neutre

Quelles en sont les mobiles ?

---

14- Quelles attitudes vos collègues adoptent vis-à-vis de vous lors de votre prise de parole pendant les séminaires / rencontres professionnelles et autres activités pédagogiques ?

Ils apprécient votre réaction et vous encouragent

Ils vous écoutent et posent encore des questions

15-Que ressentez-vous lorsque vos collègues font appel à vous dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles ?

Moyennement satisfait Satisfait  Très satisfait

16-Consultez- vous internet pour des besoins de recherches professionnels ? Si oui, à quelles fréquences ?

Jamais x fois par mois Quatre fois r mois Tous les jours

17-Etes- vous d'avis que l'utilisation des outils TIC dans vos travaux améliorent vos aptitudes professionnelles.

Partiellement d'accord D'accord cord Totallement d'accord

18-Avez-vous la maîtrise de l'utilisation de l'outil TIC ?

Pas du tout moyennement Bonne

19- Quelles est l'importance de l'utilisation de l'outil TIC dans vos travaux ?

Lire les articles et les manuels, télécharger en ligne

Faire des saisies et des cours en ligne

Communiquer facilement en ligne avec le monde

Participer aux colloques et séminaires... en ligne

20-La possession d'un outil TIC est une nécessité.

Partiellement d'accord D'accord cord Totallement d'accord

### **3-5 LE DEVELOPPEMENT DES NOUVELLES COMPETENCES**

21- Comment jugez-vous votre rendement professionnel depuis votre intégration comme enseignant ?

Croissant Moins Décroissant

22- Quelle note avez-vous eu lors de votre dernière inspection ?

[10 -12] [13 -15] [16 -18] [19 - +]

23- Quelles en sont les raisons ?

---

**MERCI DE VOTRE AIMABLE COLLABORATION**

**Fait à Yaoundé le ----- 2016.**

## Table du $\chi^2$

La table donne la probabilité  $\alpha$  pour que le  $\chi^2$  égale ou dépasse une valeur de  $\chi^2$  calculée, en fonction du nombre de degrés de liberté (ddl).

ddl \ $\alpha$	0,95	0,90	0,50	0,10	0,05	0,02	0,01	0,002	0,001
1	0,004	0,016	0,455	1,626	3,841	5,412	6,635	9,549	10,830
2	0,103	0,211	1,386	4,605	5,991	7,824	9,210	12,429	13,820
3	0,352	0,584	2,366	6,251	7,815	9,837	11,345	14,796	16,270
4	0,711	1,064	3,357	7,779	9,488	11,668	13,277	16,923	18,470
5	1,145	1,610	4,351	9,236	11,070	13,388	15,086	18,908	20,510
6	1,635	2,204	5,348	10,545	12,592	15,033	16,812	20,791	22,460
7	2,167	2,833	6,346	12,017	14,067	16,622	18,475	22,601	24,320
8	2,733	3,490	7,344	13,562	15,507	18,168	20,090	24,352	26,120
9	3,325	4,168	8,343	14,684	16,919	19,679	21,666	26,056	27,880
10	3,940	4,865	9,342	15,987	18,307	21,161	23,209	27,721	29,590
11	4,575	5,578	10,341	17,275	19,675	22,618	24,725	29,354	31,260
12	5,226	6,304	11,340	18,549	21,026	24,054	26,217	30,957	32,910
13	5,892	7,041	12,340	19,812	22,362	25,471	27,688	32,536	34,530
14	6,571	7,790	13,339	21,064	23,685	26,873	29,141	34,091	36,120
15	7,261	8,547	14,339	22,307	24,996	28,259	30,578	35,627	37,700
16	7,962	9,312	15,338	23,542	26,296	29,633	32,000	37,146	39,250
17	8,672	10,085	16,338	24,769	27,587	30,995	33,409	38,648	40,790
18	9,390	10,865	17,338	25,989	28,869	32,346	34,805	40,136	42,310
19	10,117	11,651	18,338	27,204	30,144	33,687	36,191	41,610	43,820
20	10,851	12,443	19,337	28,412	31,410	35,020	37,566	43,072	45,310
21	11,591	13,240	20,337	29,615	32,671	36,343	38,932	44,522	46,800
22	12,338	14,041	21,337	30,813	33,924	37,659	40,289	45,961	48,270
23	13,091	14,848	22,337	32,007	35,172	38,968	41,638	47,392	49,730
24	13,848	15,659	23,337	33,196	36,415	40,270	42,980	48,811	51,180
25	14,611	16,473	24,337	34,382	37,652	41,566	44,314	50,223	52,620
26	15,379	17,292	25,336	35,563	38,885	42,856	45,642	51,627	54,050
27	16,151	18,114	26,336	36,741	40,113	44,140	46,963	53,022	55,480
28	16,928	18,939	27,336	37,916	41,337	45,419	48,278	54,411	56,890
29	17,708	19,768	28,336	39,087	42,557	46,693	49,588	55,792	58,300
30	18,493	20,599	29,336	40,256	43,773	47,962	50,892	57,167	59,700
31	19,281	21,434	30,336	41,422	44,985	49,226	52,191	58,536	61,100
32	20,072	22,271	31,336	42,555	46,194	50,487	53,485	59,899	62,490
33	20,867	23,110	32,336	43,745	47,400	51,743	54,775	61,256	63,870
34	21,664	23,952	33,336	44,903	48,602	52,995	56,061	62,607	65,250
35	22,465	24,797	34,336	46,059	49,802	54,244	57,342	63,955	66,620
36	23,269	25,643	35,336	47,212	50,998	55,489	58,619	65,296	67,980
37	24,075	26,492	36,336	48,363	52,192	56,730	59,893	66,634	69,350
38	24,884	27,343	37,335	49,513	53,384	57,969	61,162	67,966	70,700
39	25,695	28,196	38,335	50,660	54,572	59,204	62,428	69,293	72,060
40	26,509	29,051	39,335	51,805	55,758	60,436	63,691	70,617	73,400
41	27,326	29,907	40,335	52,949	56,942	61,665	64,950	71,938	74,740
42	28,144	30,765	41,335	54,090	58,124	62,892	66,206	73,253	76,080
43	28,965	31,625	42,335	55,230	59,304	64,115	67,459	74,566	77,420
44	29,787	32,487	43,335	56,369	60,481	65,337	68,710	75,874	78,750
45	30,612	33,350	44,335	57,505	61,656	66,555	69,957	77,179	80,080
46	31,439	34,215	45,335	58,621	62,830	67,771	71,201	78,481	81,400
47	32,268	35,081	46,335	59,734	64,001	68,985	72,443	79,779	82,720
48	33,098	35,949	47,335	60,847	65,171	70,197	73,683	81,075	84,040
49	33,930	36,818	48,335	62,058	66,339	71,406	74,919	82,367	85,350

*d'après Fisher et Yates, Statistical tables for biological, agricultural and medical research, Ed. Oliver and Boyd, Edinburgh (Great Britain).*

# TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>SIGLES ET ABBREVIATIONS</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vi</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
0.1. Contexte et justification de l'étude.....	1
0.2. Formulation et position du problème.....	6
0.3. Question fondamentale de l'étude.....	9
0.3.1. Question principale.....	9
0.3.2. Questions secondaires de recherche. (Q <sub>SR</sub> ).....	10
0.4. Hypothèses de l'étude.....	11
0.5. Objectifs de l'étude.....	11
0.5.1. Objectif général.....	11
0.5.2. Objectifs spécifiques. (O <sub>S</sub> ).....	11
0.6. Intérêts de l'étude.....	12
0.6.1. Intérêt pédagogique fondamental.....	12
0.6.2. Intérêt psychologique.....	12
0.6.3. Intérêt social.....	13
0.8. Cadre méthodologique.....	13
0.8.1. Modèle théorique.....	13
0.8.1.1. Théorie de l'apprentissage social d'Albert BANDURA.....	14
0.8.1.2. Théorie de l'auto - efficacité personnelle (SEP).....	18
0.8.2. Collecte des données.....	19
0.8.2.1. Population d'étude.....	19
0.8.3. Technique d'échantillonnage.....	22

0.8.4.	Instruments de collecte des données .....	22
0.8.4.1.	Premier instrument de collecte des données : l'entretien semi- directif .....	22
0.8.4.2.	Deuxième instrument de collecte des données : le questionnaire .....	24
0.8.5.	Méthode d'analyse des données.....	24
0.8.5.1.	Le dépouillement du questionnaire .....	24
0.8.5.2.	Outil statistique d'analyse : le khi carre de Yates et de Pearson.....	25
0.9.	Délimitation de l'étude .....	27
0.9.1.	Délimitation empirique .....	27
0.9.2.	Du point de vue spatial .....	27
0.9.3.	Du point de vue temporel.....	27
0.10.1.	Définitions des concepts .....	27
0.10.1.1.	Besoins de promotions socio –professionnels de l'enseignant .....	28
<b>CHAPITRE 1: REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>		<b>32</b>
1.1.	L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE : SON ÉVOLUTION DE LA CONNAISSANCE À LA COMPÉTENCE. LES TRAVAUX DE JEAN MARIE DE KETELE .....	32
1.1.1.	Les différentes explications du concepts de compétences définis par les auteurs ....	35
1.1.1.1.	La compétence selon les spécialistes des sciences du travail .....	35
1.1.1.2.	La compétence selon les anglo-saxon.....	37
1.1.1.3.	La compétence selon certains cognitivistes comme Anderson and AL.....	37
1.1.1.4.	L'approche socio-constructivistes de la compétence.....	37
1.1.2.	Les éléments constitutifs d'une compétence.....	39
1.1.2.1.	Les types de compétences à construire chez les enseignants qui sont dans le besoin de promotion sociale et / ou professionnelle.....	40
1.1.2.2.	Des compétences virtuelles aux compétences effectives décrites par Jonnaert et Vander Borgh (1999, p.48-50).....	40
1.1.3.	Les compétences – clés de l'office d'orientation et de la formation professionnelle (O.O.F.P.).....	41
1.1.3.1.	Les compétences techniques .....	41
1.1.3.2.	Les compétences acquises par expériences professionnelles vécues : Schon ; Le Boterf and al.....	41
1.1.4.	La pédagogie de l'intégration dans le développement des compétences développée par Roegiers et al. (2008).....	45

1.1.4.1. Les cinq catégories de compétences de bases et leurs sous-compétences .....	46
1.1.4.2. Les compétences terminales.....	46
1.1.4.3. Les compétences à développer chez les différents acteurs de l'éducation pour ce qui est de la pédagogie de l'intégration .....	47
1.1.4.4. Transfert des savoirs et construction et / ou développement des nouvelles compétences.....	48
1.1.4.5. Les types de compétences à développer et à transférer chez les enseignants en besoin de promotion socioprofessionnelle.....	50
1.1.5. Le développement des compétences de l'enseignant« praticien réflexif » par Danielle Houpert et Guy le Boterf .....	51
1.1.5.1. L'axe de HOUPERT .....	51
1.1.5.2. L'Axe de Le Boterf.....	52
1.1.6. Le développement des compétences de « l'enseignant savant » .....	54
1.1.6.1. Les savoirs déclaratifs.....	55
1.1.6.2. Les savoirs procéduraux .....	55
1.1.6.3. Les savoirs conditionnels.....	56
1.1.7. Le développement des compétences de l' « enseignant technicien » .....	57
1.1.8. Le développement des compétences artisanales chez l'enseignant .....	58
1.1.9. Le développement des compétences de « l'enseignant comme acteur social ».....	59
1.1.10. Le développement des compétences lies en la personne de l'enseignant .....	60
1.1.11. Usage des Outils tic et Développement de nouvelles compétences professionnelles.....	61
1.1.11.1. L'axe de Thierry Karsenti et de Simon Collin. ....	61
1.1.11.2. Les compétences instrumentales à l'usage TIC.....	62
1.1.11.3. Les compétences informationnelles développées liées aux usages TIC.....	63
<b>1.2. LE CONCEPT « RÉFÉRENTIEL » DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CHEZ LES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>64</b>
1.2.1. Référentiel des métiers.....	65
1.2.2. Référentiel des compétences professionnel du formateur.....	66
1.2.3. Référentiel de formation de l'ingénierie de formation par Pierre Fonkoua.....	67
1.2.4. Typologie des compétences selon le référentiel de compétences du bulletin officiel n° 30 de 2015 et de la haute école de pédagogie de Lausanne .....	68
1.2.4.1. Les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation.....	69

1.2.4.2. Les compétences communes à tous les professeurs.....	69
1.2.4.3. Les compétences spécifiques aux professeurs documentalistes .....	69
1.2.4.4. Les compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation .....	69
1.2.4.5. Référentiel des compétences professionnelles selon la haute école de pédagogie du canton VAUD .....	70
<b>CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DES DONNEES .....</b>	<b>72</b>
2.1. RAPPEL DE NOTRE QUESTION FONDAMENTALE DE RECHERCHE.....	72
2.1.1. Les facteurs explicatifs des besoins de promotions socio professionnels.....	72
2.1.2. Les facteurs explicatifs du développement de nouvelles compétences .....	73
2.1.3. Rappel des questions secondaires de recherche.....	74
2.1.4. Hypothèses de recherche de notre étude .....	74
2.1.5. L'hypothèse générale de recherche.....	74
2.1.5.1. Les variables de l'hypothèse générale de recherche .....	74
2.1.5.2. Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale dans un tableau .....	75
2.1.6. Les hypothèses spécifiques de l'étude construites.....	76
2.1.6.1. Des variables des hypothèses spécifiques de recherche.....	76
2.1.6.2. Variables indépendantes de nos hypothèses de recherche spécifique.....	76
2.1.6.3. Variables dépendantes de nos hypothèses de recherche .....	77
2.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	81
2.2.1. Identification du répondant .....	81
2.2.1.1. Identification des sujets selon leur genre .....	81
2.2.1.2. Identification des sujets selon la tranche d'âge.....	82
2.2.1.3. Identification des sujets selon la qualification professionnelle.....	82
2.2.1.4. Identification des sujets selon leur ville de fonction.....	83
2.2.1.5. Identification des sujets selon leur fonction dans la profession d'enseignant .....	83
2.2.1.6. Identification des sujets selon leur ancienneté dans la profession d'enseignant. ....	84
2.2.2. Résultats des enquêtes relatifs aux items ainsi que leurs analyses .....	84
2.2.2.1. Résultats relatifs à la quête permanente de la connaissance.....	84
2.2.2.2. Résultats relatifs aux consultations mensuelles .....	85
2.2.2.3. Résultats relatifs à la possession ou non d'une bibliothèque personnelle et /ou d'un carnet de prise de notes .....	85



2.2.2.4. Résultats relatifs à la participation des enseignants aux séminaires, des colloques, etc.....	86
2.2.2.5. Résultats relatifs sur la capacité de continuer les études, de se former ...	86
2.2.2.6. Résultats relatifs à la capacité de bien faire le travail .....	87
2.2.2.7. Résultats relatifs aux moyens mis en œuvre pour accroître le prestige .....	87
2.2.2.8. Résultats relatifs selon les gratifications professionnelles reçues au cours de leur profession.....	88
2.2.2.9. Résultats relatifs à manière d’apprécier la gratification professionnelle .....	88
2.2.2.10. Résultats relatifs à l’image positive que l’on se fait de soi et des conséquences sur la qualité des relations inter et intra professionnelles .....	89
2.2.2.11. Résultats relatifs l’attitude adoptée .....	89
2.2.2.12. Résultats relatifs a leur avis sur les réprimandes et / observations faites a eux par la hiérarchie.....	90
2.2.2.13. Résultats relatifs a l’impact des réprimandes et / ou observations faites a eux par leur hiérarchie .....	90
2.2.2.14. Résultats relatifs aux attitudes adoptées pendant les rencontres professionnelles.....	91
2.2.2.15. Résultats relatifs à leur état émotionnel lorsqu’ils reçoivent une sollicitation professionnelle quelconque.....	91
2.2.2.16. Résultats relatifs au nombre de fois par mois qu’ils consultent .....	92
2.2.2.17. Résultats relatifs à l’utilisation des outils TIC.....	92
2.2.2.18. Résultats relatifs à la maîtrise de l’outil TIC .....	93
2.2.2.19. Résultats relatifs à l’importance des outils tic .....	93
2.2.2.20. Résultats relatifs à la possession de l’outil TIC comme une nécessité.....	94
2.2.2.21. Résultats relatifs au jugement qu’ils font de leur rendement professionnel.....	94
2.2.2.22. Résultats relatifs aux notes obtenues lors de leur dernière inspection .....	95
<b>CHAPITRE 3 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>96</b>
3.1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	96
3.1.1. Vérification de l’hypothèse de recherche 1.....	96
3.1.2. Vérification de l’hypothèse de recherche 2.....	99
3.1.3. Vérification de l’hypothèse de recherche 3.....	101
3.1.4. Vérification de l’hypothèse de recherche 4.....	104

<b>CHAPITRE 4 : LEÇONS A TIRER SUR L'ETUDE.....</b>	<b>108</b>
4.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES .....	108
4.2. INTERPRÉTATION GÉNÉRALE DE NOTRE TRAVAIL.....	112
4.2.1. Interprétation de la première hypothèse de recherche .....	113
4.2.2. Interprétation de la deuxième hypothèse de recherche .....	114
4.2.3. Interprétation de la troisième hypothèse de recherche.....	117
4.2.4. Interprétation de la quatrième hypothèse de recherche.....	118
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>127</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>132</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>139</b>